Lenise Teixeira de Sousa

**O PNAIC no Contexto de dois
Municípios de Minas Gerais: quais os
sentidos da formação para o desenvolvimento
profissional dos professores alfabetizadores?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Silvana Soares de Araújo Mesquita
Coorientadora: Profa. Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020

Lenise Teixeira de Sousa

O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof.^a Silvana Soares de Araujo Mesquita
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis
Coorientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Alexandra Coelho Pena
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Alicia Maria Catalano de Bonamino
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Faculdade de Educação - UFJF

Prof.^a Elaine Constant Pereira de Souza
Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de janeiro, 19 de fevereiro 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Lenise Teixeira de Sousa

Graduou-se em Pedagogia na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) em 1986. Graduou-se também em Bacharel em Direito (Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior) em 1986. Tornou-se Especialista em Psicopedagogia em 1988 e Psicomotricidade em 1993 pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). É Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), em 2009. Atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Ficha Catalográfica

Sousa, Lenise Teixeira de

O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores? / Lenise Teixeira de Sousa; orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita; coorientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis. – 2020.

353 f.: il; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Alfabetização 3. Formação continuada 4. PNAIC 5. Desenvolvimento profissional docente. I. Mesquita, Silvana Soares de Araújo. II. Lélis, Isabel Alice Oswald Monteiro. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus pais Walter e Olga (in memoriam)
pelos exemplos de determinação e otimismo.

À minha filha Isabella pelo apoio
incondicional em todos os momentos.

Aos colegas professores e profissionais da
educação que participaram desta pesquisa.

Ao Bellei pelo amor e companheirismo.
Às crianças que clamam por um mundo mais
justo e pelo direito à educação de qualidade.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A Deus pela presença constante em minha vida e por me manter em equilíbrio físico, espiritual e mental para a realização deste estudo.

À Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Às minhas orientadoras, Silvana Mesquista e Isabel Lélis pela escuta atenta, pelo estímulo e parceria para a realização deste trabalho.

Aos meus pais Walter e Olga (in memoriam) por sonhar os meus sonhos e por serem a melhor parte que carrego em mim. Sei que estão presentes na minha caminhada.

À minha filha, Isabella, ao Bellei e toda a minha família e amigos que torceram por mim. É confortante saber que não estive e nunca estarei só.

A todos os professores da PUC-Rio que contribuíram para a minha formação acadêmica e pelos conhecimentos socializados.

Aos funcionários do Departamento de Educação pela disponibilidade e apoio.

Às professoras, Alícia Bonamino (PUC-Rio), Alexandra Pena (PUC-Rio), Hilda Micarello (UFJF), Elaine Constant (UFRJ) por aceitarem compor a banca examinadora e pelas contribuições na construção deste trabalho.

Às professoras, Giovanna Rodrigues Cabral (UFLA), Maria Inês Marcondes (PUC-Rio) pelo aceite do convite de ser membro da banca de avaliação, na qualidade de suplentes.

À diretora do Departamento de Educação do Município de Matias Barbosa e à Secretária de Educação da Rede Municipal de Juiz de Fora por terem autorizado a pesquisa nos dois campos investigados.

À equipe gestora das escolas dos dois municípios pelo acolhimento nos momentos de divulgação da pesquisa e recrutamento dos professores.

Às professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa e a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para que ela ocorresse.

Ao meu primo João Paulo Amand por ter me acolhido, em seu apartamento, de forma tão desprendida. Serei sempre grata.

Aos meus colegas de turma/2016 pela amizade, troca e convívio. Especial agradecimento às amigas: Ana Maria, Andrea, Cléa, José Roberto, Maria Elizabete, Mariana, Marise e Rejane pelas conversas constantes e pelo convívio dentro e fora da academia.

Às minhas amigas Ana Cláudia Oliveira, Alessandra Jordão, Carmem Lúcia Noronha, Flávia Ramos, Giovanna Cabral e Rayssa Voltas pelo apoio e torcida incondicional.

À Maria Queiroga pelo olhar acadêmico.

Aos que não tiveram seus nomes aqui mencionados, mas que não são menos importantes para esta vitória. A todos vocês que tornaram essa caminhada menos solitária. Esta conquista não é só minha. Ela é nossa. Gratidão!

Resumo

Sousa, Lenise Teixeira de; Mesquita, Silvana Soares de Araújo; **O PNAIC no contexto de dois municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?** Rio de Janeiro, 2020. 353p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese tem por finalidade compreender o sentido do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais de pequeno e grande porte: Matias Barbosa e Juiz de Fora. Ademais, procuramos entender que ações gestoras foram realizadas para que o PNAIC fosse implementado e chegasse até aos professores e às salas de aula de contextos tão diferentes. Nesse sentido, investigamos o PNAIC a partir das vozes não silenciadas dos professores alfabetizadores, procurando identificar as suas concepções e ações, no que tange à alfabetização, à formação continuada e à própria docência. O procedimento adotado foi a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores (coordenadores locais, orientadores de ensino, professores-alfabetizadores, secretárias de educação e professores-formadores) que participaram do PNAIC em Matias Barbosa e Juiz de Fora, no período de 2013 a 2015. Além disso, recorreremos aos documentos oficiais orientadores do PNAIC como fonte de dados sobre o desenho estrutural desse programa de formação. A análise dos dados da pesquisa mantém diálogo com pesquisadores dos campos da alfabetização (Mortatti, Carvalho, Soares); da formação e do desenvolvimento profissional (Tardif, Nóvoa, Gatti, André, Formosinho, García, Day). Os professores-alfabetizadores entrevistados apontam que a experiência com o PNAIC possibilitou o desenvolvimento profissional pelos fatores: troca de experiência, material rico para estudo e pesquisa, presença de atividades práticas e inovadoras. Pudemos constatar, através dos relatos, que a

mudança da prática docente não afetou todos os professores que participaram da formação e que existem diferenças nos encaminhamentos das ações gestoras locais para que o PNAIC chegasse até ao professor e nas salas de aula. A diferença entre o processo de implantação do PNAIC nos dois municípios investigados foi percebida, principalmente, em relação à forma de adesão dos professores-alfabetizadores e orientadores de estudos e ao acompanhamento feito pelos orientadores de estudo e coordenadores pedagógicos das práticas alfabetizadoras no contexto escolar. Além disso, os professores apontam a relevância do acompanhamento das suas ações docentes, para o seu desenvolvimento profissional, pois permite a troca de experiência, o trabalho coletivo na busca da melhoria da prática docente e de soluções dos problemas da aprendizagem dos alunos. Através da pesquisa, ressaltamos a importância de programas de formação continuada construída na e com a escola, como o PNAIC, para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido a partir da valorização profissional, da capacidade de aquisição e de veiculação de novos saberes e das competências para a prática alfabetizadora. Além disso, pode contribuir para o incentivo à inovação da prática, ao aperfeiçoamento, à troca de experiências, com vistas à melhoria do ensino e da escola em sua totalidade com reflexos na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave

Alfabetização; formação continuada; PNAIC; desenvolvimento profissional docente.

Abstract

Sousa, Lenise Teixeira de; Mesquita, Silvana Soares de Araújo (Advisor); **The PNAIC program within two cities from Minas Gerais: which are the reasons of the literacy teachers' formation to the professional developmetn?** Rio de Janeiro, 2020. 353p. Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis aims to understand the PNAIC, a program directed to the professional development of the literacy teachers and to the students' education. To do so, there were analyzed two cities from Minas Gerais, a state in Brazil. Those are: Matias Barbosa e Juiz de Fora. Besides, this research tries to understand which management actions were made to implement PNAIC. So, the program was investigated through the non-silenced voices of the literacy teachers. This methodology was chosen, so that it could be possible to identify their conceptions and actions related to literacy, continuous formation and teaching itself. The adopted procedure was the qualitative research. The used instruments to collect data were: inquiries application with open and closed questions and semi structured interview with different actors, such as local coordinators; teaching advisors; literacy teachers; educational secretaries; and formation professors. All of them participated of PNAIC in Matias Barbosa and Juiz de Fora from 2013 to 2015. Besides, there were studied the official documents of the program and other sources of data. The data analysis was then crossed with researches from the field of literacy (Mortatti, Carvalo, Soares); and professional formation and development (Tardif, Nóvoa, Gatti, André, Formosinho, García, Day). The interviewed literacy teachers point out that the experience with PNAIC allowed the professional development. Through it, it was possible to exchange experience; have access to rich material for study and research; and to understand new activities and innovational practices. Those experiences show that teachers could change their teaching practice. Besides, the research also showed that there are differences on the local management practices related with PNAIC. Those dissimilarities of the program's

implementation process on the two investigated cities were noticed mainly on the adhesion and follow up of the literacy professors and study advisors. Besides, the professors point out the relevancy of the follow up process to their teaching practices and professional development. Through it, is possible to improve educational methods, especially when finding new practices and solutions to the educational problems. The research shows the importance of continuous formation programs, as PNAIC, to the promotion of the professional development of literacy teachers. It is possible to conclude that the teaching professional development happen through the professional valuing and through the skills of acquiring new knowledges and competences to the literacy practice. Those kinds of programs also help to develop innovative practices, the experience exchange and its improvement. Besides, they also help to improve the educational practice as a whole.

Keywords

Literacy; continuous formation; PNAIC; professional development; teachers.

Résumé

Sousa, Lenise Teixeira de; Mesquita, Silvana Soares de Araújo; **Le PNAIC dans le contexte de deux municipalités de Minas Gerais: quels sont les sens de la formation pour le développement professionnel des professeurs alphabétiseurs?** Rio de Janeiro, 2020. 353p. Tese Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse a comme objectif comprendre le sens du Pacte National pour l'Alphabétisation à l'Âge Idéal (PNAIC, en portugais) pour le développement professionnel du professeur alphabétiseur et pour l'enseignement des élèves dans deux municipalités de Minas Gerais, une petite et l'autre grande: Matias Barbosa et Juiz de Fora. De plus, on cherche comprendre que des actions de gestion ont été réalisées pour que le PNAIC ait été mis en oeuvre et afin qu'il soit arrivé jusqu'aux professeures et aux salles de classe, qui existent dans des différents contextes. De cette manière, on vérifie le PNAIC à partir des voix expressives des professeurs alphabétiseurs, en cherchant identifier ses conceptions et ses actions en ce qui concerne l'alphabétisation, la formation continue et le propre enseignement. La procédure utilisée a été celle de la recherche qualitative. Les instruments employés, pour l'acquisition des données, ont été l'application de questionnaires avec des questions fermées et ouvertes, ainsi que la réalisation d'interviews semi-structurés avec plusieurs sujets (coordinateurs locaux, conseillers pédagogiques, professeurs-alphabétiseurs, secrétaires d'éducation et professeurs-formateurs) qui ont participé du PNAIC à Juiz de Fora et à Matias Barbosa, pendant la période entre 2013 et 2015. En outre, nous avons recours aux documents d'orientation officiels du PNAIC comme source de données à propos de la conception structurale de ce programme de formation. L'analyse des données de la recherche dialoguent avec les chercheurs du domaine de l'alphabétisation (Mortatti, Carvalho, Soares) et de la formation et du développement professionnel (Tardif, Nóvoa, Gatti, André, Formosinho, García, Day). Les professeurs alphabétiseurs interrogés indiquent que l'expérience avec le PNAIC a possibilité une évolution à cause des éléments

suivants: échange de pratiques, riche matériel pour l'étude et la recherche, ainsi que la présence d'activités pratiques et innovatrices. On a pu constater, parmi des rapports, que le changement de la pratique d'enseignement n'a pas affecté tous les professeurs qui ont participé de la formation et, aussi, qu'il y a des différences, dans les manières employées par les actions de gestion locales, pour que le PNAIC soit arrivé jusqu'au professeur et aux salles de classe. La différence entre le processus d'implantation du PNAIC des deux municipalités recherchées a été aperçue, principalement, vis-à-vis la manière d'adhésion des professeurs-alphabétiseurs et des conseillers d'orientation des études, et aussi par rapport à l'accompagnement des pratiques d'alphabétisation dans le cadre scolaire, réalisé par les conseillers d'orientation et les coordinateurs pédagogiques. Par ailleurs, les professeurs indiquent la pertinence de l'accompagnement de leurs enseignements pour leurs évolutions professionnelles, puisque cela permet l'échange de pratiques et le travail collectif en quête de l'amélioration de l'enseignement et d'un dénouement des problèmes d'apprentissage des élèves. Parmi l'étude, nous soulignons l'importance des programmes de formation continue construite à (et avec) l'école, comme le PNAIC, pour l'encouragement de l'évolution professionnelle des professeurs alphabétiseurs. On y conclut que le développement professionnel d'enseignement peut être compris à partir de la valorisation professionnelle, de la capacité d'obtention et de propagation des nouveaux savoirs et des compétences pour la pratique d'alphabétisation. En plus de cela, il peut contribuer pour l'encouragement de l'innovation de la pratique, au perfectionnement, à l'échange d'expériences, à des fins d'améliorer l'enseignement et l'école dans son intégralité, réfléchissant sur l'apprentissage des élèves.

Mots-clés

Alphabétisation; formation continue; PNAIC; développement professionnel d'enseignement.

Sumário

1	Introdução	21
1.1	Por que investigar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?	24
1.2	Objetivos da pesquisa	25
1.3	Questões norteadoras	26
1.4	Estrutura da tese	27
2	Reflexões teóricas sobre alfabetização	28
2.1	Percurso histórico da alfabetização no Brasil e os métodos de alfabetização	31
2.1.1	Alfabetização: métodos e o professor alfabetizador	38
2.1.2	Alfabetização e o Letramento: novo termo e velhas práticas?	52
3	Metodologia e a trajetória da pesquisa	56
3.1	Os instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturadas	57
3.2	Caminhos metodológicos	64
3.3	A entrada no campo da pesquisa: Matias Barbosa e Juiz de Fora	67
3.4	Os atores do PNAIC no Polo de Juiz de Fora	76
3.5	O retorno dos questionários dos PAs e OEs	79
4	Os campos de investigação: dois municípios mineiros - Matias Barbosa e Juiz de Fora	90
4.1	Municípios de pequeno e grande porte: algumas considerações	91
4.2	Caracterizando o perfil do município de pequeno porte e de grande porte	99
4.3	Os sistemas de ensino dos dois municípios	104
4.4	Os resultados do IDEB	114
4.5	Sobre a situação funcional dos professores que participaram do PNAIC nos dois municípios	116
5	Políticas educacionais e o PNAIC	120
5.1	O contexto das políticas educacionais e de formação continuada para os professores alfabetizadores	120
5.2	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	125

5.2.1	A base legal para a implementação do PNAIC	132
5.2.2	O PNAIC e a articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) e os entes federados	136
5.2.3	A organização geral do curso, sua abrangência e os seus eixos de atuação	142
5.3	A implementação do PNAIC no Polo de Juiz de Fora/UFJF	149
5.3.1	As parcerias, o regime de colaboração e a gestão municipal	152
5.3.2	O papel do gestor local na implementação do PNAIC	156
5.3.3	A participação dos PAs e OEs no PNAIC	166
5.3.4	O papel da UFJF no Polo de Juiz de Fora	169
6	Analisar os questionários: uma jornada reveladora	180
6.1	O perfil analítico das Professoras Alfabetizadoras e Orientadoras de Estudo	180
6.2	O PNAIC pelo olhar de seus atores	195
7	O que revelam as entrevistas? As vozes não silenciadas	209
7.1	Profissão e a identidade profissional do alfabetizador	210
7.2	Aspectos facilitadores do PNAIC	222
7.3	Aspectos dificultadores do PNAIC	230
7.4	A formação continuada e o desenvolvimento profissional das professoras: conceitos, concepções e sentidos	244
7.4.1	Conceitos e concepções de formação continuada e DPD	244
7.4.2	Políticas de formação continuada: governo federal e políticas locais dos dois municípios	258
7.4.3	O PNAIC e o Desenvolvimento profissional docente	263
8	Considerações Finais	301
9	Referências bibliográficas	315
10	Apêndices	337

Lista de figuras e gráficos

Figuras

Figura 1	Distribuição das escolas municipais de Matias Barbosa	68
Figura 2	Distribuição das escolas municipais de Juiz de Fora	75
Figura 3	Distância entre os dois municípios	99
Figura 4	Vista parcial de Matias Barbosa-MG	107
Figura 5	Vista parcial do município de Juiz de Fora	103
Figura 6	Estrutura do PNAIC	137
Figura 7	Eixos de atuação do PNAIC	142

Gráficos

Gráfico 1	Número de professores que participaram do PNAIC nos municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora.	77
Gráfico 2	Percentual de municípios por faixa de tamanho da população	93
Gráfico 3	Total Geral de Docentes e a situação funcional dos Municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora	116
Gráfico 4	Formação acadêmica das PAs.	188
Gráfico 5	Total geral de docentes efetivos e contratados nos municípios	190
Gráfico 6	Avaliação do PNAIC pelas PAs	196
Gráfico 7	Expectativas das PAs em relação ao PNAIC	197

Lista de Quadros

Quadro 1	Instrumentos para coleta e análise dos dados	57
Quadro 2	Regiões, bairros, escolas municipais e escolas visitadas.	74
Quadro 3	Número de orientadores de estudo que participaram do PNAIC nos municípios de Matias Barbosa e de Juiz de Fora	79
Quadro 4	Quantitativo e meses do retorno dos questionários das PAs	79
Quadro 5	Quantitativo e meses do retorno dos questionários das OEs.	81
Quadro 6	Quadro utilizado para rastreamento das participantes da Entrevista	83
Quadro 7	Análise dos questionários para rastreamento das professoras que participarão das entrevistas.	83
Quadro 8	Análise dos questionários para rastreamento das Orientadoras de Estudo que participaram das entrevistas.	85
Quadro 9	Sujeitos que participaram das entrevistas	85
Quadro 10	Como você ficou sabendo da pesquisa?	88
Quadro 11	Pontos de aproximação e afastamento entre os Programas Pró-Letramento e Pacto Nacional	127
Quadro 12	O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - O PNAIC	131
Quadro 13	Documentos orientadores para a implementação do PNAIC	134
Quadro 14	Detalhamento dos agentes envolvidos no PNAIC, no âmbito dos estados, Distrito Federal, município e IES	137
Quadro 15	Motivo/s para o ingresso no Magistério	210
Quadro 16	Formação continuada: concepções e o/s sentido/s do PNAIC para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na perspectiva das Professoras Alfabetizadoras	244
Quadro 17	Autores/ Conceitos de Formação Continuada (FC)	246
Quadro 18	Autores/ Aproximação do conceito de Formação Continuada (FC) e de Desenvolvimento Profissional (DP)	248

Lista de tabelas

Tabela 1	Total de professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC no período de 2013 a 2015.	80
Tabela 2	Participação das Orientadoras de Estudos/anos de formação	84
Tabela 3	População aproximada de 14.369 habitantes e a colocação comparando com número de municípios do país, estado e micro região	100
Tabela 4	Taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos)	106
Tabela 5	Número de matrículas (escolas públicas e privadas) do município de Matias Barbosa.	107
Tabela 6	Taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos)	110
Tabela 7	Número de matrículas (escolas públicas e privadas) do município de Juiz de Fora.	111
Tabela 8	Proficiência dos alunos em Português das escolas municipais de Matias Barbosa.	113
Tabela 9	Proficiência dos alunos em Português das escolas municipais de Juiz de Fora.	114
Tabela 10	Metas e IDEB/ Anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora disponibilizadas pelas SE	114
Tabela 11	Total de Docentes do Bloco pedagógico e a situação funcional dos Municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora	117
Tabela 12	Faixa etária e tempo de atuação - PAs de Matias Barbosa	283
Tabela 13	Faixa etária e tempo de atuação - PAs de Juiz de Fora	184
Tabela 14	Faixa etária e tempo de atuação – OEs de Juiz de Fora	185
Tabela 15	Situação funcional das PAs dos dois municípios	189
Tabela 16	Relação dos cursos de maior titulação e a situação funcional	191
Tabela 17	Ingresso das PAs no PNAIC nos dois municípios	194
Tabela 18	Participação das OEs dos dois municípios no PNAIC	194
Tabela 19	Aspectos facilitadores do PNAIC na percepção das PAs e OEs	198
Tabela 20	Aspectos dificultadores do PNAIC na percepção das PAs e OEs	199

Abreviaturas

AC - Análise de Conteúdo
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AMM - Associação Mineira de Municípios
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAED/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação na Educação
CAPES - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF - Constituição Federal de 1988
CL - Coordenador Local
CME - Conselho Municipal de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DP - Desenvolvimento Profissional
DPF - Departamento de Políticas de Formação
EC - Emenda Constitucional
E-PROINFO - Ambiente colaborativo de aprendizagem
EQ1 - Exame de Qualificação I
FC - Formação continuada
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Professores e as Práticas de Ensino
GL - Gestor local
GESTAR I - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GESTAR II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituição de Ensino Superior
JF - Juiz de Fora
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MB - Matias Barbosa
MEC - Ministério da Educação
OE - Orientador de Estudo

PA - Professor Alfabetizador
PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR - Plano de Ações Articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PF - Professor Formador
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRO-INFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PRO INFO INTEGRADO - Programa Nacional de Informática na Educação
PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SE - Secretaria de Educação
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SISPACTO - Sistema Integrado de Execução, Monitoramento e Controle
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SEB - Secretaria de Educação Básica
SME/JF - Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora
SSAF/JF – Supervisão do Setor de Avaliação e Formação
SRE/JFMG - Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/MG
TAE - Técnico Administrativo em Educação
TCA - Programa Toda Criança Aprendendo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(FREIRE, 2001, p.69)

1

Introdução

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1992a, p. 23)

Na presente tese de doutorado em educação, buscamos compreender como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa, um município de pequeno porte, e o outro de grande porte¹, Juiz de Fora. Buscamos, ainda, perceber como se deu a gestão dos dois municípios para que a política chegasse aos professores e à sala de aula.

A caracterização do porte de uma cidade é feita por alguns fatores destacados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010)². O Brasil tem, atualmente, 5.570 municípios e é composto, em sua maioria, (70%) de municípios de pequeno porte³. O Estado de Minas Gerais possui 853 municípios, comparando com a realidade nacional, desse total, 666 (78%) municípios são de pequeno porte, com uma população de até 20 mil habitantes.

A temática de pesquisa advém de nosso interesse pelos temas de políticas públicas de formação de professores. Além disso, surgiu a partir do desafio que vivenciamos, como professora, e ao perceber um número significativo de alunos, que têm chegado ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever com autonomia. Alguns reconhecem letras e palavras escritas com sílabas simples, mas sequer são capazes de formular frases curtas ou ler pequenos textos. Essa situação nos causou inquietação, já que sempre consideramos que ensinar ao aluno

¹ Um município de grande porte, a população é compreendida de 100.001 a 900.000 habitantes. (IBGE, 2010).

² Os dados obtidos são de 2010 (dados mais atuais) e se justifica pelas estatísticas do IBGE serem feitas de dez em dez anos.

³ Um município de pequeno porte, a população é compreendida de 10.001 a 20.000 habitantes. (IBGE, 2010).

a ler e escrever é de responsabilidade da escola, que, como agência educativa, tem a responsabilidade de fazer o aluno se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) visando ao aprofundamento da leitura e da escrita, de modo a dialogar, criticar e transformar o mundo.

Outra motivação está relacionada à nossa atuação como formadora do PNAIC, no período de 2012 a 2015, quando tivemos acesso aos materiais de estudo, às orientações do programa e, desde então, passamos a vivenciar a formação de professores, a partir de um programa pensado para ser aplicado nacionalmente, mas com foco nos professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental dos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, constatamos que a valorização dos profissionais, que atuam nas redes de ensino, passava pelas oportunidades de formação em serviço, oferecidas para que eles pudessem desenvolver as suas atividades com maior segurança e qualidade. No ano de 2015, estreitamos os laços com a formação de professores, através da coordenação de grupos de estudos destinados aos professores do 2º ciclo de alfabetização (4º e 5º ano) e da segunda etapa do Ensino Fundamental, incentivados pelo município de Matias Barbosa como decorrência do PNAIC, estabelecendo no município, a construção de uma cultura de formação em serviço.

Estudos apontam que a formação continuada de professores, nas últimas décadas, tem sido alvo de pesquisas e debates, tanto no Brasil como em outros países, por alguns fatores: i) pressões do mundo do trabalho; ii) constatação do precário desempenho escolar de grande parcela da população pelos sistemas governamentais; iii) por ser concebida como solução para os problemas educacionais; iv) por ser questionada pela sua descontextualização e fragmentação. Com isso, a formação contínua passou a integrar a maioria das reformas educativas, como condição para a melhoria da qualidade do ensino. (GATTI, 2008).

A Constituição Federal/88, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 – LDBEN 9394/96 e o Plano Nacional de Educação/2014 – PNE, tratam da importância da valorização do magistério para o alcance de melhores condições e qualidade da educação nacional.

Após a promulgação da LDBEN 9394/96, a formação docente tem sido estabelecida pelo Ministério da Educação como uma das prioridades, especialmente

no que se refere à estratégia para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. É inquestionável a urgência da adoção de programas educacionais para o ensino fundamental, uma vez que, os índices de avaliação da educação básica nacional como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e internacional como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), têm apontado baixos desempenhos na educação brasileira.

Nesse sentido, a formação do professor é condição fundamental, que se expressa em sua plenitude quando associada ao compromisso político e ético do profissional com a sua escola. O governo federal vem investindo em várias medidas educacionais com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, implementando vários programas para esse fim: O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo Integrado) e o Ambiente colaborativo de aprendizagem (e-Proinfo), em 1997; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), em 2000; o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I), em 2001 e o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), em 2004; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) e o Pró-Letramento, em 2005; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em 2009 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. São cursos que fizeram parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada pelo governo federal em 2004. O público-alvo prioritário da Rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

O Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), visa em sua meta 16, garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades e as demandas da educação.

Para pensar nas atuais políticas educacionais no Brasil, voltadas para a formação continuada de professores nas últimas décadas, é necessário compreender os contextos históricos e econômicos, nos quais essas políticas estão inseridas. Dessa forma, é preciso entender a premissa levantada por Shiroma (2011, p. 16), de que planos de educação, textos norteadores e instrumentos jurídico-normativos, constituem apenas uma parcela na construção de uma política educacional.

Rolkouski (2013), em seu estudo, considerou o PNAIC uma política pública complexa e inteligente, e que foi “provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do Brasil, um dos maiores do

mundo, senão o maior” (ROLKOUSKI, 2013, p. 11). Além disso, ressalta que o PNAIC foi uma política robusta do ponto de vista do investimento, uma vez que, todos os atores receberam bolsa.

1.1.

Por que investigar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?

A escolha do PNAIC como objeto de estudo nesta tese se justifica por ter sido um programa recente e central na política educacional abarcando todos os municípios brasileiros, envolveu uma grande complexidade de atores: MEC, Coordenação geral – Universidade Federal de Pernambuco /UFPE, Coordenação Adjunta – Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Supervisores, Coordenadores locais nos municípios, Professores Formadores (PF), Orientadores de Estudos (OEs) e Professores Alfabetizadores (PAs) – e foi implementado através de um pacto entre o Governo Federal, estados, municípios e universidades públicas, o que aumenta a complexidade da implementação. Importante ressaltar que este grupo de atores esteve envolvido na 1ª versão do PNAIC – 2012 a 2016, a partir dessa data, outros atores surgiram, como exemplo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que passa integrar as ações do PNAIC.

Outra justificativa é porque até o presente momento não encontramos pesquisas que refletem sobre a formação continuada – PNAIC - na perspectiva do desenvolvimento profissional em contextos municipais com características tão distintas.

Oliveira e Formosinho (2009) consideram que “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua”. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 225). Neste sentido, a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional não é um processo individual, é um processo em contexto.

Compreendemos que a formação continuada de professores acontece como um ato intencional e planejado, que visa à melhoria do ensino e da escola em sua totalidade, a partir da mudança de comportamento dos professores como sujeitos ativos e reflexivos, conforme suas necessidades no contexto da escola e da sala de aula. A formação continuada na perspectiva do desenvolvimento

profissional é objeto central deste estudo, oportunizando contínuas aprendizagens pessoais e profissionais.

Sendo assim, surge uma possibilidade de contribuição com dados empíricos e da abordagem teórico-metodológica para as pesquisas acadêmicas que abarcam as políticas de formação continuada para os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, o estudo sobre essa política é relevante, pela sua abrangência e pela possibilidade de contribuir nas discussões e encaminhamentos para a efetivação de uma nova configuração das políticas educacionais, com olhar diferenciado para a alfabetização, para a escola e para os professores.

1.2. Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa, o município de pequeno porte, e o outro de grande porte⁴, Juiz de Fora.

Para atender o objetivo geral traçamos os objetivos específicos com o intuito de nortear o trabalho investigativo:

- Traçar o desenho do PNAIC fundamentado nas normas, diretrizes e documentos legais e orientadores para a implementação da política;
- Caracterizar os dois municípios como campos de pesquisa;
- Traçar o perfil dos professores alfabetizadores e orientadores de estudo que participaram do PNAIC nos dois municípios;
- Mapear as percepções dos professores alfabetizadores e demais atores: Coordenadores Locais (CLs), Orientadores de Estudo (OEs) e Gestores Locais (GL) sobre as políticas de formação continuada que chegam do governo Federal e as políticas locais;
- Identificar os instrumentos e/ou estratégias utilizadas pelos gestores dos dois municípios, com características distintas (populacionais e

⁴ Um município de grande porte, a população é compreendida de 100.001 a 900.000 habitantes. (IBGE, 2010).

relações administrativas) para a chegada do PNAIC nos municípios, aos professores e para que fosse colocada em prática;

- Perceber como esses locais recebem as iniciativas nacionais de formação continuada de professores;
- Identificar a presença ou não de políticas locais de formação continuada nos dois municípios;
- Identificar se o tamanho do município influencia para o sucesso da política;
- Compreender, através dos relatos dos professores, quais os sentidos do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores dos dois municípios de Minas Gerais.

1.3.

Questões norteadoras

- Qual o perfil dos professores alfabetizadores e orientadores de estudo que participaram do PNAIC nos dois municípios?
- Quais as percepções dos professores alfabetizadores e demais atores: Coordenadores Locais (CLs), Orientadores de Estudo (OEs) e Gestores Locais (GL) sobre as políticas de formação continuada que chegam do governo Federal e as políticas locais?
- Como se deu a chegada do PNAIC nos municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora? Matias Barbosa e Juiz de Fora recebem as políticas nacionais de formação continuada da mesma forma?
- Quais as estratégias utilizadas pelos gestores dos dois municípios, com características distintas (populacionais e relações administrativas) para a chegada do PNAIC nos municípios, aos professores e para que fosse colocada em prática?
- De que forma os professores alfabetizadores percebem a contribuição do PNAIC para o seu desenvolvimento profissional? E para o processo de alfabetização dos alunos?

1.4. Estrutura da tese

Considerando os objetivos a que nos propusemos alcançar, esta tese apresenta a seguinte estrutura: No primeiro capítulo, iniciamos o caminho apresentando a pesquisa, a justificativa pela escolha do PNAIC como objeto de estudo, os objetivos associados às questões da pesquisa. Nesse sentido, delineamos uma breve reflexão sobre a formação continuada, no contexto do PNAIC, e as inquietações relacionadas à nossa experiência profissional, que foram decisivas na definição do tema e objeto de pesquisa. No capítulo 2, apresentamos algumas reflexões teóricas com debates sobre a alfabetização e letramento. No capítulo 3, traçamos os pressupostos metodológicos e as estratégias utilizadas para a realização da pesquisa, retomamos os objetivos e apresentamos os instrumentos para a coleta de dados. Além disso, apresentamos como se deu a entrada no campo. No capítulo 4, apresentamos os campos de investigação, ou seja, as características dos dois municípios: Matias Barbosa e Juiz de Fora. No capítulo 5, apresentamos o PNAIC e a sua implementação em dois municípios mineiros. No capítulo 6, apresentamos os resultados das análises dos dados dos questionários. No capítulo 7, destacamos as análises das entrevistas com os professores alfabetizadores. Por fim, nas Considerações finais, retomamos os principais elementos discutidos no decorrer do trabalho, apresentamos os resultados com o constante diálogo com o problema da pesquisa: quais os sentidos do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa e Juiz de Fora?

Nesse sentido, chegar ao campo requer um propósito que, neste caso, foi perceber, por meio das falas dos professores alfabetizadores cursistas do PNAIC e, também, através das falas dos demais atores que condições contribuíram para que essa formação chegasse ao município, ao professor e repercutisse na sala de aula visando alcançar os objetivos propostos.

2

Reflexões teóricas sobre alfabetização

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. [...] A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial.

(Koi Annan, UNESCO).

Como já mencionado na introdução desta tese, a pesquisa tem como centro a política de formação para os professores alfabetizadores, o PNAIC. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática “Formação continuada de professores alfabetizadores e o desenvolvimento profissional dos professores”.

Inicialmente a busca se deu em dois momentos. No primeiro, buscamos trabalhos que tratam a temática política pública de formação continuada para professores alfabetizadores. Utilizamos as palavras-chave: “PNAIC”, “Políticas Públicas de Formação Continuada” e “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”. No segundo momento, com perspectiva de refletir sobre a formação continuada associada ao desenvolvimento profissional, para as buscas foram usadas as palavras-chaves: “Desenvolvimento Docente”, “Desenvolvimento profissional” e “Desenvolvimento Profissional dos Professores”. O mapeamento foi realizado nos *sites*: da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵, no banco de dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*⁶ e no Google Acadêmico.

O levantamento bibliográfico sobre o campo formativo iniciou-se em 2015, período da escrita do projeto de tese, no qual fizemos uma revisão sobre formação continuada de professores, indo até setembro de 2019, com recorte temporal de 2012 a 2019. Este recorte se justifica pelo fato de 2012 ter sido o marco da chegada do PNAIC nos municípios, além disso, houve um crescimento dos trabalhos sobre o tema a partir desta data. Por meio das análises do Banco de teses da Capes, após

⁵ <http://www.capes.gov.br>

⁶ <http://www.scielo.org/php/index.php>

refinamento e triagem, foram selecionados 65 trabalhos relacionados ao grupo de palavras “PNAIC formação continuada de professores alfabetizadores”. O marco dos estudos sobre o PNAIC se deu, principalmente, nos anos de 2015 (26 trabalhos) e 2016 (31 trabalhos) e se justifica pelo fato de o PNAIC ter sido implantado em 2012. A partir dessa data, o programa já estava consolidado e o interesse pelo tema foi surgindo.

Nas buscas do *Scielo* encontramos 16 trabalhos com o grupo de palavra-chave “Desenvolvimento profissional”, com maior incidência na “Educação em Revista”. Para a palavra-chave “Desenvolvimento profissional docente”, foram encontrados 5 trabalhos, com maior incidência na “Educação e Pesquisa” com 3 trabalhos. Em relação à produção dos artigos no Google Acadêmico foram selecionados os trabalhos para leitura, alguns deles já estavam contemplados em outras fontes já pesquisadas.

O refinamento inicial para a seleção das publicações se deu através da leitura dos títulos, das palavras-chaves e, posteriormente, através da leitura dos resumos. Na triagem foram descartados os trabalhos: que não pertencem aos Programas de Pós-graduação em Educação; os que não correspondem às publicações nacionais ou latino-americanas; os que não estão disponíveis na íntegra nos *sites* pesquisados e, também, os que não tinham ligação com as questões de partida, objetivos da pesquisa, ou seja, com o objeto de estudo.

Após o Exame de Qualificação 2, a banca sinalizou a importância de traçar um panorama histórico da alfabetização no Brasil abordando a formação dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, a temática alfabetização e sua trajetória no contexto brasileiro, também se faz presente na busca de referenciais teóricos. O levantamento bibliográfico foi o ponto de partida com o intuito de entender e fundamentar o campo que abrigou as questões de estudo e acompanhou todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste sentido, a escolha dos temas e autores presentes neste estudo foi importante para um maior aprofundamento dos conceitos e concepções presentes na literatura atual e, também, compreender o que refletem e discutem as várias correntes teóricas sobre a temática formação continuada de professores com enfoque no desenvolvimento profissional docente. A base teórica desta

pesquisa fundamenta-se principalmente em estudos presentes nos periódicos⁷ do *Scientific Electronic Library Online Scielo* e das pesquisas presentes no *site* da Capes. O referencial teórico selecionado foram em função de sua importância no campo da educação brasileira, em especial os que tratam da política de formação continuada de professores dos anos iniciais, o PNAIC, e dão suporte para sustentar este estudo. Com o propósito de sistematizar e de ampliar o conhecimento sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, além dos periódicos, recorremos à leitura de publicações organizadas em livros e eventos reconhecidos no campo da formação de professores. Somou-se, ainda, ao universo de construção de conhecimentos, com enfoque no desenvolvimento profissional docente, o levantamento de publicações sobre o PNAIC com o objetivo de melhor apreender o programa que abriga os sujeitos da pesquisa.

Além disso, em relação ao PNAIC, com o objetivo de melhor compreender a política e a sua relação com o grupo de atores envolvidos na formação, realizou-se uma análise documental nos textos oficiais, nas prescrições legais, entre os documentos estão presentes: as leis, pareceres, decretos e os Cadernos de Formação orientadores do programa. Como caminho geral para a construção do estudo, foi realizado uma busca, no *site* do MEC, dos documentos sobre o programa e, em especial, sobre o eixo da formação continuada.

A partir da leitura desses documentos, fomos construindo um *corpus* com o propósito de se ter uma amostra representativa de como a formação é apresentada nos documentos, os seus objetivos, qual/is o/s discurso/s atravessam com a finalidade de desenhar a proposta à luz de suas prescrições legais e documentos oficiais. Dessa descrição se pode constatar que o mapeamento foi realizado de forma sistemática e perpassou durante todo o processo da construção da tese.

Beaud e Weber (2007, p. 181) afirmam que as pesquisas bibliográficas exercem um importante papel tanto para a compreensão do objeto a ser estudado quanto para a análise e enfatizam que o estudo “não será julgado pela quantidade das citações e referências bibliográficas, mas por sua pertinência em relação aos dados. Não será julgado pela forma como cita os autores, mas pela forma como presta conta de sua pesquisa”.

⁷ Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa e Educação em Revista; Avaliação.

A revisão de literatura refere-se à fundamentação adotada para tratar as questões da pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudaram no conhecimento mais sistemático sobre o tema estudado. Trentini e Paim (1999, p.68) afirmam que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”.

Uma ampla revisão bibliográfica colabora para definir exatamente aquilo que, dentro do tema escolhido, optamos por pesquisar, auxiliando, também, na captação de fontes de ideias para novas investigações, na orientação em relação ao que já é conhecido, na percepção de temas e problemas pouco pesquisados e, ainda, a perceber o momento em que a situação problema está esclarecida. (ECHER, 2001, p. 6-7).

Neste capítulo traçamos, em linhas gerais, a trajetória da alfabetização perpassando pelos métodos utilizados pelos alfabetizadores do Brasil desde meados de 1880 até os dias atuais, estabelecendo diálogo com os interlocutores: Tfouni (2000); Kleiman (1995, 2012); Carvalho (2007, 2015); Mortatti (2000, 2004, 2006, 2010); Maciel (2002); Moraes e Silva (2012); Moraes; Albuquerque; Leal (2005); Ferreira (1988); Ferreira e Teberosky (1985); Gontijo (2002); Frade (2007, 2015); Piaget (2007); Soares (2005, 2007, 2016); Braggio (1992); Melo (2015) e Zaccur (2011).

2.1.

Percurso histórico da alfabetização no Brasil e os métodos de alfabetização

Como decifrar pictogramas de há mais de dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior?

Carlos Drumond de Andrade, “O outro”

Falar dos caminhos da alfabetização é corroborar com Soares (2005), quando afirma que “[...] é preciso também situar a alfabetização no tempo histórico e no espaço social e político em que ocorre ou deve ocorrer” (SOARES, 2005, p. 57). Nesse sentido, a autora menciona as sociedades modernas, em um mundo em constantes mudanças, no qual a escrita está inserida na vida política, econômica, cultural, social, e é conceituada como o repositório do saber legítimo.

Esse subcapítulo tem como objetivo apresentar o percurso histórico do processo de alfabetização no Brasil, desde meados dos anos de 1880 até o ano de

2012, com a assinatura do PNAIC, apontando as evidências das múltiplas configurações e tendências dos métodos assumidas pelas escolas mineiras e brasileiras ao longo desse percurso. É possível saber, que muitos foram os contextos apresentados ao longo deste período, como o embate teórico dos métodos de alfabetização.

E nós, mineiros e brasileiros que somos, e principalmente quem conhece nossa história, sabe bem que o caminho é ninho de pedras. E nessa estrada pedregosa por onde passam e passaram centenas e milhares de professores alfabetizadores, dura é a mineração e a “lapidação” do outro. Nas palavras de Carlos Drumond de Andrade⁸, “[...] Nada pode o olvido/contra o sentido/apelo do Não [...] mas as coisas findas,/muito mais que lindas,/essas ficarão”. (ANDRADE, 1996, p. 179). E nesse caminhar é um pouco do que ficou que nos propomos a contar a seguir...

Conhecer o passado pode nos ajudar a compreender o presente e até mesmo contribuir para a construção de um futuro social mais justo para os cidadãos brasileiros, uma vez que, a alfabetização é uma construção histórica, dependente de fatores políticos, econômicos e sociais.

Leopoldo Pereira (1927, apud Maciel, 2002), nos aponta o quanto era penoso o trabalho de ensinar e de aprender. As primeiras *Cartas* ou *Cartas de nomes* e as *Cartas de fora*, destinadas à aprendizagem da leitura, eram trabalho do professor. Ao professor cabia fazer as *Cartas do A-B-C* e as *Cartas de nomes* para todos os seus alunos. Para a leitura das *Cartas de fora* o mestre recorria aos comerciantes ou aos cartórios onde eram comprados autos antigos, o que causava pavor à meninada que sofria para decifrar os escritos e abreviaturas dos escrivães. Pode-se imaginar que se era difícil decifrar esses textos, o que se poderia afirmar acerca de sua compreensão? As primeiras cartilhas foram trazidas de Portugal destinadas à aprendizagem da leitura e utilizadas até o século XX, momento que as produções brasileiras começaram a surgir. Até então, os livros didáticos eram escassos devido à proibição de Portugal de que não se publicassem livros e jornais até 1808, isso dificultou e retardou o início da imprensa no Brasil.

As memórias sobre decorar as lições, que se iniciavam com o alfabeto, para aprender a ler são feitas de experiências angustiantes e sofridas ou até mesmo de

⁸ ANDRADE. Antologia poética. Memória, p. 179.

encantamento, como relatam alguns escritores. Por exemplo, Graciliano Ramos, no Livro *Infância*, relata as torturas dos aprendizados das primeiras letras. As lembranças amargas começam pela figura temível do pai, o ensino da leitura era feito através da força, gritos e pancadas de vara, pois confundia do som do T com o D. Sofreu uma tortura, até que o pai deixou a tarefa à filha Mocinha. “*Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam*”. (RAMOS, 1995, p. 102). E complementa: “*A cartilha era feia e impressa em um papel ordinário*”. Semialfabetizado ingressou na escola e finalmente encontrou a mestre paciente “*Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo [...]*” (RAMOS, 1995, p. 113).

Bartolomeu Campos de Queirós (apud CARVALHO, 2015, p. 14) relata que se encantou como o Livro da Lili⁹ “*Lili foi minha primeira namorada*”. Françoise Dolto (1990), psicanalista e escritora francesa, conta que apesar de não entender o sentido de algumas atividades descreve sua experiência com a leitura. Apesar de achar tudo horivelmente longo e idiota, ressalta: “*Eu ia balbuciando com voz tensa, os olhos fixos nos textos para juntar as letras. E, naturalmente um texto não quer dizer nada quando é declamado sílaba por sílaba*” (DOLTO, 1990, p. 72, apud CARVALHO, 2015, p. 14).

Já a infância de Mário Quintana (1982) foi imersa na leitura. “*Minha infância foi igual a de todo guri, talvez mais dada à leitura, por inclinação natural*”. E complementa “[...] *aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. Naturalmente, quase sem querer, numa espécie de método subliminar. Em meus tempos de criança era aquela encantação*”. (QUINTANA, 1982, p. 4)

Ao mencionar as descrições de alguns escritores que se destacaram como tal, tenho por intenção fornecer algumas pistas sobre o que acontece com as crianças quando estão aprendendo a ler e como o processo da alfabetização, às vezes, se dá de forma dura e sofrida e outras, de forma leve e feliz.

⁹ Devido ao sucesso do *Livro da Lili*, vários pré-livros semelhantes ao de Anita Fonseca surgiram em seguida em Minas Gerais e nos outros estados: *Os três porquinhos* da coleção *As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta; o pré-livro *O circo do Carequinha*, de Maria Serafina de Freitas; o pré-livro da coleção *Meninos Travessos*, de Maria Yvonne Atalécio de Araújo; *O presente*, de Magdala Lisboa Bacha; *O cachorrinho fujão*, de Elisa Barbosa de Oliveira; *O barquinho amarelo*, de Iêda Dias da Silva. Todos os livros citados apresentavam, em um volume separado, as orientações destinadas ao professor, isto é, o Manual do Professor.

Nesse sentido, trazemos Carvalho (2015) que apresenta como diferentes teorias de aprendizagem compreendem o aprender:

Diferentes teorias de aprendizagem se propõem em explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo). Essas teorias, que assumiram a dianteira na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam (ou condenam) certos métodos e técnicas de alfabetização. Mas nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem rapidamente e outros não. (CARVALHO, 2015, p. 15)

Essa afirmação nos leva a perguntar: “O fracasso escolar é consequência dos métodos de alfabetização?” Sobre essa questão, Carvalho (2015) aponta que o fracasso escolar é um fenômeno social antigo e persiste em nosso país. E pode ser atribuído a um conjunto de fatores: as condições inadequadas de ensino, os fatores extraescolares e sociais, entre outros fatores que isoladamente não é suficiente para explicar as dificuldades de um determinado aluno ou de um grupo de alunos.

Voltando o nosso olhar para o percurso histórico da alfabetização no Brasil, podemos afirmar que, na década de 1880, aproximadamente 80% de brasileiros eram analfabetos. Machado de Assis, em 1876, denuncia o alto índice de analfabetismo no império: “a nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância”. (ASSIS, 1959, p. 58).

Até o final da Segunda Guerra Mundial, mais da metade da população brasileira era analfabeta e vivia predominantemente nas áreas rurais. Os analfabetos não tinham direito ao voto e a elite dominante brasileira, com um discurso pela busca à escolarização, já investia na manutenção do poder político e em uma instrução reduzida às primeiras letras. Essa mesma elite inculcava no ideário popular sua inferioridade ignorante em prol da superioridade dos letrados (ZACCUR, 2011).

A partir dos anos de 1950, cresceram as taxas de urbanização, industrialização e, com isso, aumentou a matrícula das crianças nas escolas, porém, os índices do analfabetismo ainda eram elevados. Várias campanhas foram criadas pelo governo federal em especial em relação à alfabetização para os jovens e adultos. Conforme o IBGE (2010), no ano 2000, 12,8% da população com mais de 10

anos era analfabeta. Em 2010, o percentual caiu para 9%, uma redução de 29%. Chegamos ao século XXI com um contingente de treze milhões de analfabetos que se soma aos muitos cidadãos que sabem ler e escrever de forma rudimentar, sem que haja compreensão da leitura.

Segundo Mortatti (2004), nas últimas décadas, os censos continuam medindo o analfabetismo, mas em razão das condições culturais, sociais e políticas do país e, em decorrência, das definições de alfabetização, foram mudando os critérios que permitem considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada.

[...] até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas sobre a sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse aquela que soubesse assinar seu próprio nome não era, portanto, considerada alfabetizada [...] Alguns estudiosos do assunto, ainda defendem a adoção do conceito de “analfabetismo funcional”, cada vez mais utilizado em outros países e que inclui todas as pessoas com mais de quatro séries de anos de estudos concluídos. (MORTATTI, 2004, p. 18).

Segundo a autora, esses critérios definidos a partir de 1950 no Brasil passaram a se basear nas definições de alfabetização/analfabetismo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Unesco). Houve mudanças também nos indicadores relativos à faixa etária para a contagem dos analfabetos¹⁰.

Porém, no mundo contemporâneo, espera-se do cidadão que esteja qualificado e cada vez mais preparado para o mercado de trabalho. Daí a responsabilidade da escola de oferecer oportunidade de alfabetização e letramento a todos, principalmente aos alunos das escolas públicas.

Segundo Melo (2015), o bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Os educandos tinham o papel de decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos, os quais, na maioria das vezes, vinculavam-se a preceitos higiênicos e patrióticos (MELO, 2015).

O que se vislumbra e o que se alcança? Críticas são feitas em relação ao número insuficiente de escolas, à precarização do trabalho docente, à falta de

¹⁰ Os apontamentos podem ser encontrados em MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

estrutura física e financeira, aos problemas do transporte público e da necessidade da entrada ao mercado de trabalho, muitas vezes, precocemente. Essas questões dificultam o acesso e a permanência na escola e na oferta de escola pública com qualidade. Os discursos permanecem submersos na divulgação dos índices e metas pré-estabelecidos e não atingidos por professores e alunos, metas estas que têm como objetivo principal reduzir o número de analfabetos e angariar mais recursos de organismos internacionais.

Tal postura retrata o aprofundamento das políticas de responsabilização que, com um discurso democrático vem implementando e intensificando um modelo de gestão compartilhada da educação através do qual o Estado diminui seus gastos com a educação mantendo, ao mesmo tempo, o poder central, institui a população atendida como clientes e professores e gestores que se organizem para angariar fundos e atender às demandas do Estado.

Ao longo da história a alfabetização busca atender aos interesses políticos, econômicos e sociais. Com isso, os conceitos de alfabetização/analfabetismo também acompanharam essas mudanças. Como exemplo:

Enquanto na perspectiva liberal, progressista, o alfabetismo é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e a escrita são requeridas, na perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2005, p. 35).

Segundo Soares (2005), o processo de alfabetização não se dá de forma neutra. Existe uma relação entre sua universalização, principalmente do ensino fundamental, o desenvolvimento econômico e a implantação de uma ideologia hegemônica da classe dominante, no caso atual, os capitalistas.

Para Mortatti (2000), o processo de alfabetização caracteriza-se como uma atividade humana e consequentemente política, complexa e multifacetada. Para Soares (2005, p.58), a alfabetização é “[...] um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder”.

A escrita está relacionada às relações sociais de dominação e poder bem como à importância que se atribui a ela nos currículos escolares de sociedades letradas como a nossa. (MELO, 2015).

Devido à escassez de livros e à proibição de Portugal, até 1808, de que não se publicassem livros e jornais no Brasil, dificultou o acesso e retardou o início da imprensa brasileira. São poucas as informações sobre o material didático, destinado à alfabetização da população brasileira, entre os séculos XVI e XVII. As primeiras cartilhas foram trazidas de Portugal e utilizadas até o século XX, juntamente com as produções brasileiras.¹¹

Maciel (2002) aponta que na província de Minas Gerais não era diferente, o Brasil era rico em ouro, mas pobre de saber. Aponta, ainda, que em 1827, nesta mesma Província, um ano após o decreto de D. Pedro I criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil, o conselheiro Bernardo Pereira de Vasconcelos, ressalta que apenas 1.107 alunos frequentavam as Aulas de Primeiras Letras de instrução pública. Em contrapartida, as escolas particulares eram em número quatro vezes maiores que as públicas. Percebe-se que a elite sempre foi privilegiada no acesso ao conhecimento.

Aprender a ler e a escrever é um rito de passagem na perspectiva individual e social. Pode ser visto também como uma aventura porque cada indivíduo tem seu percurso na aprendizagem do código e ao mesmo tempo é uma caminhada coletiva porque ser alfabetizado hoje não basta, é necessário tornar-se um usuário da leitura e da escrita em suas múltiplas funções sociais.

Nessa perspectiva, a linguagem escrita pode ser fonte de libertação ou de submissão face às aspirações e convicções políticas, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, é importante conhecer a trajetória da alfabetização com o propósito de compreender melhor a sua realidade no contexto brasileiro.

Lançando mão das palavras de Carlos Drumond de Andrade (1980):

Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.
São só 24 volumes encadernados em uma percalina verde.
Meu filho, é livro demais para uma criança.
Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
Quando crescer eu compro. Agora não.
Papai, me compra agora. É em percalina verde,
só 24 volumes. Compra, compra, compra.

¹¹ Fonte: Ler, escrever e contar... A história da Alfabetização em Minas Gerais. Museu da Escola, Centro de Referência do Professor – Secretaria do Estado da Educação, 2002.

Fica quieto, menino, eu vou comprar. (ANDRADE, 1980, p. 67).

O aprendizado da leitura e da escrita possibilita ao homem vencer o tempo, desfrutar da poesia e tornar seu saber imortal. Cabe descrever, em seguida, os diferentes métodos de alfabetização que, no período que nos interessa (1880 a 2012) foram adotados, apontando a formação do alfabetizador.

2.1.1.

Alfabetização: métodos e o professor alfabetizador

Os estudos de Mortatti (2000, 2004, 2006) apontam que a história da alfabetização ganha visibilidade, principalmente no final do século XIX, com a história dos métodos de alfabetização. As disputas e os debates estão relacionados às "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente as que estudam em escola pública.

As disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm delineando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações como importante aspecto, entre outros envolvidos, no complicado movimento histórico de constituição dos “novos” métodos de alfabetização e a “nova” prática de ensinar.

Mortatti (2000, 2004, 2006) aponta que na trajetória da alfabetização, especialmente referindo-se ao contexto paulista, está presente a disputa pela hegemonia de determinados métodos a partir dos anos de 1890 bem como no período compreendido entre as décadas finais do século XIX até os dias atuais, uma vez que, a partir da proclamação da República, iniciou-se um processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita.

Desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação brasileira ganhou destaque como uma das utopias da modernidade e consolidou-se como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, com objetivo de atender aos ideais do Estado republicano marcado pela necessidade de inauguração de uma nova ordem política e social. Nesse sentido, a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação e como principal impulsionadora de tornar as massas iletradas esclarecidas.

Saber ler e escrever, no âmbito dos ideais republicanos, era considerado como instrumento privilegiado para a aquisição do saber e esclarecimento e decisivo para a modernização e o desenvolvimento da sociedade. O ensino da leitura e da escrita era considerado como prática cultural e sua aprendizagem era privilégio de poucos e destinada à elite.

Mortatti (2006) ressalta que as ações da escola vêm sendo questionadas, principalmente nas últimas duas décadas, em virtude das dificuldades de se concretizarem os objetivos almejados para a alfabetização. O problema da alfabetização ora é questionado e justificado pelas relações: ora do uso do método de ensino, ora do professor, ora do aluno, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas. As dificuldades são recorrentes e perpassam pela história da alfabetização.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação do modelo de escola republicano em nosso país, observa-se que o “fracasso escolar na alfabetização” vem mobilizando soluções através de políticas públicas dos administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. Medidas são adotadas, em cada momento histórico para superar a forma tradicional dos métodos de ensino da leitura e da escrita considerados como responsáveis pelo fracasso escolar.

Falar do fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita nos leva a questionar sobre os métodos de alfabetização. Mas o que é um método? Etimologicamente, a palavra método¹² significa “caminho ou a via para a realização de algo”. “É o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento”.

As disputas travadas sobre os métodos são marcadas pelos defensores dos “novos” métodos tidos como revolucionários e aqueles que defendem os métodos considerados “tradicionais”. A partir das duas últimas décadas, a questão da alfabetização é permeada por estudos que buscam compreender o processo de alfabetização e da aprendizagem da criança – da leitura e da escrita, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

Carvalho (2007) e Mortatti (2006) ressaltam que a história dos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita sempre foi objeto de muita polêmica

¹² Fonte: <<https://www.significados.com.br/metodologia/>>

especialmente quando se procura compreender o motivo pelo qual as crianças brasileiras leem mal, ocupando os últimos lugares em avaliações internacionais de leitura e de escrita. Segundo Carvalho (2007), “como tudo está em discussão, até mesmo a famosa “querela dos métodos”, uma velha polêmica que opunha defensores de métodos globais aos partidários de métodos sintéticos, começa a surgir”. (CARVALHO, 2007, p. 7).

Historicamente, a querela dos métodos foi, em vários momentos, marcada por posições políticas. Novos governos, novas orientações pedagógicas, novas intenções por trás e, sem entrar no mérito dessas orientações, o que podemos pensar é que a história da aprendizagem da leitura e da escrita é marcada pela oposição entre os métodos tidos como inovadores e os tradicionais.

No contexto brasileiro, desde o final do século XIX e em boa parte do século XX, os debates foram permeados dentro do campo da alfabetização pelo embate teórico, os defensores dos métodos sintéticos (Alfabético/Soletração, Silábico e Fônico/ Boquinha) e analíticos (Palavração, Sentencição e Historieta/Global)¹³.

Mortatti (2000, 2006), se propõe entender os sentidos atribuídos historicamente ao que se considera ser um instrumento privilegiado, de acesso ao saber. Propõe-se, também compreender de que modo a questão do método de alfabetização torna-se um problema do qual se ocupam educadores, legisladores e administradores. Com esse intuito subdivide o período que vai do final do século XIX e o século XX, no país, em quatro momentos. Cada momento está fundamentado em uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita e é caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações: 1º momento: Metodização (1876); 2º momento: Institucionalização do método analítico (1890); 3º momento: Alfabetização sob medida, a disputa dos métodos misto *versus* analítico (1920); 4º momento: Desmetodização (1980).

Com base nos estudos de Martotti (2000, 2004 e 2006) faremos uma breve caracterização desses momentos, explicitando as principais ideias de cada um deles.

O primeiro momento, denominado por *Metodização* (1876), por volta dos anos de 1875, quase ao fim do Império Brasileiro, a educação era organizada pelas famosas “aulas régias”. Havia poucas escolas as quais, na verdade, eram salas

¹³ Para maior detalhamento sobre tais métodos de alfabetização, consultar: CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. As condições e os materiais disponíveis para tais aulas eram precárias.

O ensino da leitura se iniciava com as chamadas “Cartas de ABC”, ou as cartilhas como são conhecidas hoje. As “cartas de ABC” representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização. Os métodos de ensino da leitura nesse período se organizavam da seguinte maneira:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

O final do Império e o início da República foi um período marcado por uma disputa entre diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita. Mortatti (2006) elege o ano de 1876 como marco inicial desse período de Metodização que consiste na instituição de métodos de alfabetização, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando-se a leitura. Em 1882, Antonio da Silva Jardim (1860-1891)¹⁴, propagou sistematicamente, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta João de Deus. As palestras vinham criticar o método da soletração com o Slogan “La letra com sangue entra”, utilizado até então no Brasil. Silva Jardim relacionava reformas no ensino da língua materna com reformas no campo social e político e foi considerado um marco para tomada da alfabetização como objeto de estudos.

¹⁴ Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1883; fundador, juntamente com João Köpke, da Escola Neutralidade (SP), em 1884; professor da aula do sexo masculino anexa à Escola Normal de São Paulo até 1883, ano em que é nomeado professor, nessa escola normal, da 1ª cadeira - Português -, disputada em concurso com o escritor, linguista e professor Júlio Ribeiro. Silva Jardim participa ativamente do movimento de sua época em prol da divulgação de um ideário positivista, como base para a renovação do pensamento e da vida social e política do país (MORTATTI, 2000, p. 42).

O “método João de Deus” ou “método da palavração” propunha iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Esse primeiro momento o qual Mortatti (2006) denomina de Metodização, se estende até o início da década de 1890 quando se inicia uma discussão entre aqueles que defendiam o “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação.

Esse método que parte da palavra difere do conjunto de métodos que se podem denominar “métodos sintéticos”, os mais antigos, que se caracterizam por priorizar como ponto inicial, na aprendizagem, as subunidades da língua, relacionando essas às correspondências fonográficas, ou seja, partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005; CARVALHO 2015; FRADE, 2007). Em outras palavras, primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação para, posteriormente, passar à compreensão da leitura e da escrita. A alfabetização foi reduzida ao ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”. Estabeleceram-se modelos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita nas salas de aula de todo país. Como consequência, criaram-se cartilhas, relacionadas a esses métodos, e as mesmas passaram a ser utilizadas nas escolas como livro didático, para ensinar a ler e a escrever.

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2006, p.6).

O segundo momento: *A Institucionalização do Método Analítico* (1890), o Estado de São Paulo implementou uma nova reforma para a educação pública. Essa reforma além de reestabelecer o ensino também tinha como intencionalidade servir de modelo para os demais estados brasileiros, no qual reestruturam-se as Escolas Normais, e criou-se uma Escola-Modelo da qual faziam parte, também, turmas de Jardins de Infância.

A principal mudança, mas não única, pautou-se em um novo método de ensino, que tinha como origem a pedagogia norte-americana que se intitulava método analítico. Este trazia consigo uma nova maneira dos professores alfabetizarem. Diferentemente e totalmente contrário ao sintético, o método analítico pressupõe que o ensino da leitura deveria ser iniciado do todo, para as partes. O todo é representado por uma historieta, que logo após seria decomposta em frases, conseguindo de palavras, chegando às sílabas e às letras.

O grupo dos *métodos analíticos* tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como pequenos textos ou frases para depois conduzir a análise das partes menores que são as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, “[...] os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método [...] vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba”. (FRADE, 2007, p.26).

Acreditava-se que a escrita era somente uma questão de caligrafia, e esta poderia ser desenvolvida com treino, mediante exercícios de cópia e ditado. Já alfabetizar era sinônimo de civilizar, disciplinar, iluminar uma sociedade teológica. Nesse contexto as cartilhas para a alfabetização produzidas neste período, passam a se basear essencialmente no método analítico. Porém, essa mudança desencadeou uma disputa entre os dois métodos, visto que alguns professores defendiam o novo e revolucionário método analítico e outros continuavam a defender o tradicional método sintético.

Para Mortatti (2000), neste período, havia um embate teórico entre defensores dos antigos métodos sintéticos: alfabético ou da soletração, silábico e fônico, com os do moderno método de alfabetização: método analítico da palavração.

Somente em 1915, sob a autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto foi lançada uma série composta por quinze quadros com imagens, as quais seriam elementos inspiradores para a imaginação dos alunos produzirem textos. Exercícios de dicção, estilo, ditado, vocabulário e gramática também faziam parte da rotina no processo de alfabetização.

Durante a República Velha (1889-1930), nota-se uma concepção de leitura como instrumento necessário à aquisição de outros conhecimentos, por isso, cabia aos professores fazerem a escolha de “bons livros” que contemplassem não apenas

ensino do ler e escrever, como também conteúdos eficazes na correção da linguagem e úteis ao desenvolvimento moral da sociedade.

Em resumo, comparando os métodos que caracterizam estes dois momentos, pode-se dizer que o método sintético principia pelos estudos de sinais (letras), ou pelos sons elementares (sílabas) sendo a soletração a abordagem mais antiga. O analítico, ao contrário, procura obter o mesmo resultado colocando a criança face à linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar, tais como sentenças e textos. Enfim, em linhas gerais, ambos os métodos procuram fazer a criança compreender a existência de certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da linguagem oral.

O terceiro momento, *Alfabetização sob medida: Embates entre os métodos misto versus analítico*, por volta de 1920, sucede a “Reforma Sampaio Dória” a qual preconiza uma diminuição do tempo de permanência da criança na escola para assim ampliar a oferta de vagas a um contingente maior de alunos, possibilitando também uma “autonomia didática” ao alfabetizador. Em consequência dessa autonomia, aumentou a resistência dos professores a utilizarem o método analítico, já que esse era o método que exigia mais tempo para ser desenvolvido, e por isso buscaram novas propostas de ensino.

Surge, entretanto, a disputa entre os métodos analítico e misto. Em nome da rapidez e eficiência na aprendizagem, havia um grupo defendendo o método analítico e outros que defendiam o método misto (analítico-sintético ou vice versa). A disputa entre os defensores do método sintético e do método analítico foi se desfazendo gradativamente à medida que acontece a relativização da importância dos métodos.

A relativização ocorreu pelo surgimento de um novo estudo, pautado na psicologia para a área da alfabetização, o qual veio ao encontro do que o autor Manuel Bergström Lourenço Filho traz em seu livro “*Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934),” uma “Alfabetização Sob Medida”.

Mortatti (2000) reconhece e denomina este período como a *bússola da educação*, visto que, a partir de estudos realizados por Lourenço Filho, organizou-se um manual de aplicação dos *Testes ABC*, acreditando-se que estes testes seriam capazes de medir e aferir o nível de maturidade necessário ao processo de alfabetização.

O livro “Testes ABC” traz resultados de pesquisas realizadas com crianças que frequentavam o 1º ano do ensino fundamental. O objetivo era encontrar soluções para os problemas presentes na alfabetização. Aos professores cabia seguir as orientações dos manuais e aplicar as oito provas e, a partir dos resultados, classificar e separar os alunos em classes homogêneas. Aqueles que não estavam “prontos”, conforme os resultados aferidos aos Testes ABC, eram direcionados às salas de pré-alfabetização visando à eficiência e racionalização da alfabetização. Por meio dessa prática, “a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2000, p.9).

A pesquisa de Lourenço Filho sobre os *Testes ABC* foi o primeiro estudo científico brasileiro a conceber o processo de alfabetização como aquisição simultânea da leitura e da escrita e permeou o cenário educacional brasileiro no período de 1920 a 1970. Como a teoria andava distante da prática, a difusão de tais testes ocorria de maneira diversa entre autoridades, pesquisadores educacionais e professores. Desta maneira, observa-se que a fundamentação teórica dos *Testes ABC* era estudada e compreendida por autoridades e pesquisadores da educação.

Acadêmicos e especialistas educacionais disseminavam manuais de aplicação destes testes bem como exercícios a serem propostos pelos professores aos estudantes para verificar sua maturidade e prontidão (MORTATTI, 2000). Ao inverter os papéis entre educando e educador, pregou que o método devia adequar-se ao aluno e não o contrário (MORTATTI, 2000). As cartilhas de alfabetização, a partir dessa época, eram baseadas nos métodos mistos. Fazia parte do material pedagógico os manuais para os professores assim como, nesta época, se propagou a ideia e a prática do “ensino preparatório”.

Nesse período constitui-se uma mescla de métodos de alfabetização. A aprendizagem da leitura e escrita envolvia a questão de medida da maturidade psicológica do aluno e o método de ensino subordinava-se ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita era compreendida como habilidade ortográfica e caligráfica e deveria ser ensinada concomitantemente com a habilidade de leitura. A aprendizagem de ambas exigia que o aluno passasse por um período preparatório “que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros”. (MORTATTI, 2000, p.9).

Os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) propõem um ensino que desconsidera as capacidades cognitivas dos alunos. A partir de meados dos anos de 1950, pesquisadores e teóricos começam a desviar a atenção para a psicologia cognitiva. A alfabetização passa a ser estudada à luz dos processos de aquisição do conhecimento e o foco recai no sujeito e na sua atividade mental e não mais no objeto escrita. Segundo Soares (2005), esse enfoque está voltado para maturidade linguística da criança para aprender a ler e escrever “[...] as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e a não visual no processo de leitura [...]” (SOARES, 2005, p.19), nesse processo, a aquisição da linguagem é vista como processo ativo de criação que envolve uma interação entre pensamento e linguagem.

A partir dos anos de 1960, surge o interesse entre os linguistas e psicólogos, pelos aspectos sociais que constituem a linguagem. Segundo Braggio (1992), essa tendência, considerada como sociolinguística ou sociologia da linguagem tem seu foco nas relações que dizem respeito à “[...] organização social do comportamento lingüístico, o qual inclui não somente o uso da língua, mas também as atitudes e comportamentos das pessoas com relação à língua e seus usuários”. (BRAGGIO, 1992, p.28). Segundo a autora, o educando reconhece que a linguagem tem uma função e um papel na comunicação. A aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas de linguagem, isto é, quando a criança usa a linguagem, ela a usa com uma determinada função, antes mesmo que a use de forma consciente. (BRAGGIO, 1992).

É importante deixar claro que na proposta de ensino baseada nos métodos tradicionais de alfabetização, o aluno era visto como um ser passivo no processo de aprendizagem da língua escrita. Não havia a preocupação em atribuir significado às atividades, muito menos a de formar leitores, pois, o ensino da leitura e da escrita se dava de forma descontextualizada da realidade do aluno, sem considerar as diferentes funções da escrita nos contextos sociais. As funções e situações da língua oral e escrita, conforme aponta Soares (2005), variam de comunidade para comunidade. Tais variações alteram o processo de alfabetização que propõe o ensino da língua voltado para a realidade sociocultural das crianças.

Por fim, o quarto momento, *Desmetodização*, até 1980 considerava-se que a aprendizagem da criança se dava de acordo com os métodos e/ou técnicas de

ensino empregadas. Contudo, os métodos utilizados até o momento estavam sendo fortemente criticados por uma nova abordagem de ‘desconstrução’ deles.

A partir da década de 1980, a alfabetização começou a ganhar dimensões políticas. Até esse período, o objetivo maior de se alfabetizar enfatizava fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Pode-se dizer que até esta década, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e analíticos, mas sempre com o mesmo objetivo de estabelecer o domínio de codificação e decodificação de símbolos alfabéticos. Devido à insatisfação e o não atendimento das expectativas do processo de alfabetização e resultados fez-se necessário que se buscassem novos caminhos os quais pudessem solucionar esse paradigma das dimensões políticas existente no momento, pois não era possível se pensar a alfabetização apenas com técnicas, sem uma base teórica. Essa passagem foi denominada desmetodização.

Esse período foi marcado pelos movimentos populares e a partir de 1985 conquistaram a redemocratização política do Brasil. O clima conturbado era reforçado pelo índice de analfabetismo dos cidadãos, que chegava a 25,41%, bem como pelo fracasso escolar, que afligia 19,9% da população que frequentava os anos iniciais do Ensino Fundamental (MORTATTI, 2000). As pesquisas das ciências humanas destacavam a teoria dialética-marxista, como é o caso da educação brasileira e, respectivamente, na área da alfabetização.

Mortatti (2000) esclarece que, no período de 1896 a 1980, tanto o Ciclo Básico (1984) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram fundamentados na teoria construtivista de Piaget. No campo da alfabetização, esta teoria foi difundida por Emília Ferreiro (1937) e Ana Teberosky (1944) através da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1986). A teoria construtivista pressupõe a construção da escrita pelo próprio indivíduo em processo de alfabetização, através de suas relações com seu objeto de conhecimento, no caso, a escrita. Então, ao professor cabe o papel de mediador entre a criança e a língua escrita (MELO, 2015). Essa teoria nasceu de pesquisas realizadas, inicialmente, por Emília Ferreiro em seu curso de doutoramento, nos anos de 1974 a 1976. As pesquisadoras buscavam contribuir para melhoria dos índices de alfabetização de países em desenvolvimento, visto que, quanto maior a miséria do país e do indivíduo, maiores eram suas dificuldades.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) consideram três fatores que envolvem no processo de construção da língua escrita: 1) conceitos infantis desenvolvidos espontaneamente antes do ingresso no sistema escolar; 2) Intervenções pedagógicas escolares; e 3) Experiências particulares com o mundo escrito, leitores e escritores experientes. Para as autoras, a leitura e a escrita, conhecimentos conceituais só podem ser reconstruídos por um indivíduo cognoscente em constante interação com seu objeto de conhecimento.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), um sujeito cognoscente não é aquele que copia comportamentos e ações que lhes são desconhecidas, mas o indivíduo que experimenta e constrói para si um conhecimento socialmente já criado. O sujeito erra porque compara, exclui, ordena, categoriza, comprova, formula e reformula hipóteses, reorganiza através do pensamento, o que chamamos de ação interiorizada ou em ação efetiva, de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, cabe ao professor não aplicar qualquer método de alfabetização, seja o sintético, analítico ou eclético, mas sim conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e desafiá-los a ir além, colocando em jogo todos os seus conhecimentos e ir buscar outros. O objetivo é avançar e construir novos desafios como de instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando.

Em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1985) concluíram que as crianças, de um modo geral, independentemente da sua classe econômica e até mesmo antes de ingressarem no sistema escolar, vão observando o mundo da escrita ao seu redor e a partir das relações com esse mundo passam a construir hipóteses a respeito do funcionamento da leitura e da escrita.

A apropriação da língua escrita, segundo a teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985) ocorre em um processo ascendente. Nesse processo, a criança se aproxima gradativamente da escrita por meio da construção de suas hipóteses e vai se aproximando, cada vez mais, da escrita alfabética convencional. As autoras contribuíram para a desmetodização do processo de alfabetização ao transferir o discurso acadêmico do *como se ensina* para o *como se aprende* e não os meios pelos quais a aprendizagem se efetiva. A escrita, por ser um objeto de uso social, precisa ser ensinada e aprendida por meio de seu significado social, através de experimentos pelas crianças. É aí que se inicia nova disputa, desta vez entre os

partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais, das cartilhas.

A teoria Construtivista tornou-se uma nova referência teórico-metodológica na qual os educadores puderam pautar-se para solucionar tais problemas. O construtivismo trouxe uma nova abordagem de alfabetização, focalizando o conceito de letramento, preconizando a ideia da necessidade de configurar práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Tal abordagem foi difundida pela pesquisadora Emília Ferreiro (1985) no Brasil, sendo influenciada pela teoria genética de Jean Piaget (1961) e pela teoria sócio histórica de Lev Vygotsky (1973). Resulta, assim, numa concepção que parte do princípio de que o desenvolvimento cognitivo é influenciado e determinado pelas ações dos sujeitos correlacionadas ao meio.

Partindo da hipótese de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à sala de aula e de que a criança inicia o seu processo de alfabetização muito antes de entrar para a escola, Emília Ferreiro (1988) e seus colaboradores inovam ao assumir a alfabetização em uma abordagem mais ampla: deixando de ser uma questão exclusivamente pedagógica, que requer a utilização de um método preconcebido e atividades mecanicistas de treinos e memorização, a alfabetização se explica também pelas variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas.

A construção da escrita se configura como um processo que deve considerar essas variáveis. Um processo marcado externamente pelas interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz com as práticas do ler e escrever, internamente, pelos conceitos construídos, subsidiados pela sucessão de contradições e conflitos cognitivos.

Segundo Mortatti (2004), nas escolas de elite, a aplicação desse ideário contribuiu para a superação da utilização da pedagogia tradicional, sem que acarretasse prejuízos para a construção do sujeito leitor. Entretanto, no que se refere às escolas públicas, o resultado não foi tão satisfatório. Devido ao fato de que as escolas de ensino público não dispunham das condições materiais e organizacionais necessárias para priorizar as atividades de letramento em lugar das técnicas de ensino agravou-se o fracasso escolar. Com a chegada dos princípios construtivistas e a mudança da ênfase do processo de alfabetização do como se ensina (métodos) para o como se aprende (processos cognitivos dos aprendizes), institui-se uma lacuna na formação docente. Ou seja, a formação do professor alfabetizador se

mostrou insuficiente para dar conta da nova abordagem e se instalou uma lacuna e consequente insucesso.

Conhecer o percurso da alfabetização é importante para que possamos compreender o sentido do PNAIC no processo de alfabetização das crianças e para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Observa-se que desde que o termo “alfabetização” se constituiu, a preocupação é, *como fazer* com que esse processo realmente se efetive. Nota-se que as concepções eram sempre pautadas conforme o contexto político, social e econômico do momento.

No início, os métodos foram pautados numa educação tradicional, e aos poucos, foram superados por um ideário construtivista, na pedagogia escolanovista propondo a desmetodização, ou seja, uma desconstrução dos métodos voltados para o aluno. Os métodos de ensino fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que se conformam através das relações de poder: Quem pode e quem sabe ler e escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciador? O que as atividades propostas às crianças fortalecem? Quem propõe, como propõe, por que e para quê propõe? Pensar nessas questões é crucial para quem está envolvido com o processo de alfabetizar. A relevância política na proposta de alfabetização vai depender do projeto de sociedade que se tem em mente.

No Brasil, especialmente, desde a década de 1960, em virtude de necessidades políticas e econômicas, assiste-se à formulação de medidas e leis com o objetivo de eliminar o analfabetismo. Para que o país se desenvolvesse, era necessário adentrar ao universo científico e tecnológico e, para tanto, a alfabetização constituía-se em condição primordial. Vinculado a isso, pesquisas como as de Paulo Freire (1921-1997) direcionavam seus esforços na tentativa de promover a emancipação do cidadão por meio da leitura e da escrita.

A metodologia de Paulo Freire se classifica como palavração, porém, com a diferença que ele apresentava aos adultos analfabetos as palavras geradoras (palavras-chave) do universo deles próprios. Os conceitos de pedagogia do oprimido, conscientização, educação libertadora, educação bancária, conceitos elaborados por Freire ao longo de sua vida dedicada à reflexão e à ação pedagógica com a educação popular através da tomada de consciência do sujeito de suas condições de exploração e de opressão. (FREIRE, 1987, 1979, 1980a; 1980b). Para Freire, a alfabetização seria um instrumento de conscientização, ou seja, utilizada para que os indivíduos despertassem para o conhecimento de seus direitos políticos,

sociais e econômicos. Freire (1980a) criou o “círculo da cultura” para determinar o lugar onde se dá a alfabetização de adultos e o modo de conduzi-la. O seu método repousa no diálogo.

Preocupado com as diversas interpretações atribuídas às questões da alfabetização, Freire (1981, p.13) critica a visão de alfabetização, denominada por ele de “ingênua” ou “astuta”, e que atribui – ao povo – a culpa pelo seu analfabetismo, justificando-o e atribuindo o analfabetismo à “incapacidade” e à “falta de inteligência” dos analfabetos. Para ele, a visão mecanicista da alfabetização que enfatiza o produto e não o processo e reduz a alfabetização à capacidade de codificar/decodificar e encara o alfabetizando como simples depositário da relação letra/som. Nessa perspectiva, cabe ao sujeito adquirir os mecanismos necessários ao seu “manuseio”; e ao professor, desenvolver atividades que visem à repetição para que o aluno possa memorizar letras e sílabas e, assim, perceber a correspondência entre a fala e a escrita. Vista dessa forma, a escrita seria, apenas, um código e a leitura a decodificação.

Criticando essa visão “bancária” de ensinar-aprender, Paulo Freire explica que “A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas e letras nos alfabetizados” (FREIRE, 1981, p.13). Quando a alfabetização é assumida dessa forma, sua aquisição é realizada sem que o alfabetizando atribua significado ao objeto de conhecimento que é a língua escrita, reduzindo-se a alfabetização a um simples treinamento, no qual o aluno codifica/escreve e decodifica/ler. Tal concepção e a prática docente dela decorrente limitam o poder de expressão e de criatividade de professores e alunos, uma vez que lançam mão de instrumentos ou meios domesticadores.

Podemos cair no senso comum ao dizer que as inovações pedagógicas estão atreladas às propostas governamentais. Porém, essa exposição nos ensina e nos mostra que, nem sempre, os professores aprovam essas inovações. Nesse contexto, encontramos, no cotidiano das escolas, propostas metodológicas adotadas pelos professores alfabetizadores que podem ser de vanguarda ou de retrocesso.

A seguir apresentaremos uma nova perspectiva, o Letramento, que conquistou espaço privilegiado na academia e nas salas de alfabetização. Este fenômeno ocorre principalmente através dos estudos de Magda Soares, que foram amplamente difundidos com o curso Pró Letramento, Programa de Formação

Continuada do governo federal difundido a partir de 2008¹⁵. Posteriormente, em 2012, compôs a fundamentação teórica do material utilizado no curso de formação continuada para os professores alfabetizadores participantes do PNAIC.

2.1.2.

Alfabetização e o Letramento: novo termo e velhas práticas?

Soares (2007) enfatiza os aportes oferecidos pela história da alfabetização (e seus métodos) e relata que diversos estudos se voltaram para o campo da aprendizagem inicial da língua escrita perante a grande influência da psicogênese da língua escrita – ou construtivismo, o conceito de letramento e as contribuições das ciências linguísticas.

Nesse sentido, para abordar o tema alfabetização é relevante trazer ao texto a posição de Soares (2005), que entende a alfabetização como um processo multifacetado e ainda considera que diversas áreas de conhecimento como Psicologia, Linguística e a Pedagogia abordam perspectivas diferenciadas sobre o assunto. A autora teoriza a alfabetização à compreensão de significados, por meio da língua, expressos na leitura e na escrita.

A alfabetização na perspectiva do Letramento passou a tecer críticas ao construtivismo, acusando-o de ser o responsável pelos índices de analfabetismo, pelo empobrecimento do ensino e esvaziamento de conteúdos. Premeditou-se a ideia de retorno dos métodos uma vez que foi retirado das mãos do professor o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar, deixando o processo frágil e à mercê dos imprevistos. Esta crítica é rebatida por Gontijo (2002), em suas pesquisas, podemos observar que, apesar do construtivismo entrar em cena nas diretrizes oficiais, não se tornou uma prática alfabetizadora hegemônica. Isto significa que, durante os anos 2000, ainda se observava o uso de cartilhas e/ou textos acartilhados nas salas de aula.

O problema que se configurou não foi por se buscar novas formas de ensinar, mas sim, por nenhuma dessas inovações permanecerem no cotidiano escolar, resultando numa mistura de aspectos de todas essas técnicas compondo teorias variadas sobre educação sem conseguir respostas definitivas sobre o que realmente interessava. Não é retornando a um passado já superado e negando

¹⁵ O material (livros e normatização) do Pró Letramento se encontram disponíveis na página do MEC.

avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Neste contexto, os métodos de ensino deixam de ser prioridade para a aquisição do conhecimento da criança. Percebemos que a cada novo projeto estruturado para as práticas educacionais, os métodos ou as teorias tomam forma e ocupam espaço nas escolas e ajustam-se às novas perspectivas do que seja ensinar a ler e escrever. Discussões gravitam em torno do tema alfabetização, letramento, alfabetismo¹⁶.

A palavra letramento, no Brasil Imperial, significava soletração. Na segunda metade dos anos de 1980, surge o conceito de letramento através dos estudos de Tfouni (2000); Kleiman (1995), entre outras pesquisas realizadas e difundidas principalmente por Magda Soares a partir do final dos anos de 1980 e início de 1990. Esse termo designa a capacidade do indivíduo que, para além de aprender a ler e escrever utiliza-se socialmente destes conhecimentos (MELO, 2015).

Sobre a diferenciação entre os conceitos alfabetização e letramento, Tfouni (2000) enfatiza que alfabetização ocorre em âmbito individual e é uma “[...] aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos” (Tfouni, 2000, p. 20), enquanto o letramento “focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita” (Idem). Depreende-se dessa posição que o impacto da escrita, no âmbito social, traz consequências em várias dimensões, pela introdução do uso dessa forma de registro e comunicação de ideias.

Para Kleiman (1995), o letramento é tratado como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). O fator social é um conceito em comum às contribuições das duas autoras.

Soares (2016) define letramento como “o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou o indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2016, p.18). A autora explica que este termo foi traduzido da palavra inglesa *literacy* que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy* (mento), que denota qualidade,

¹⁶ Alfabetismo, segundo Soares (2005, p. 30) trata-se de um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente.

condição, estado, fato de ser. Ou seja, *literacy* é o “estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever. Implícita nesse contexto está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o grupo quanto para o indivíduo que aprende a usá-la” (*op. cit.*, p. 16-17).

Para esta autora, um dos eventos que motivou o surgimento da palavra letramento, no contexto brasileiro embora de maneira tímida, foi a maneira do Censo do IBGE avaliar o nível de letramento da população, uma vez que, por muito tempo, essa instituição utiliza o critério de analfabeto/alfabetizado. Inicialmente considerava analfabeta a pessoa incapaz de assinar o próprio nome. Como esse conceito era muito restrito, começou a utilizar o critério de ler e escrever um bilhete simples (uso de uma prática social), embora essa prática seja bastante limitada, ampliou o sentido da verificação da presença ou ausência da “tecnologia do ler e escrever”.

Segundo Soares (2016, p.72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A autora distingue as ações de alfabetizar e letrar, mas não as separa. Para a autora, o ideal é alfabetizar letrando.

Carvalho (2015) reforça a ideia de Magda Soares e afirma que “Podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler”. (CARVALHO, 2015, p. 9). Sobre o propósito do letramento a autora considera como “apropriação da leitura e da escrita para uso social [...]”. (*op. cit.*, p. 9)

A partir das concepções desses autores, alfabetizar, na perspectiva do letramento, propõe uma ação pedagógica docente que observa as aprendizagens construídas pelas crianças antes mesmo de chegarem à escola, bem como as funções sociais da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema alfabético. Diante deste quadro, como se constituiu a formação dos alfabetizadores ao longo das décadas?

O PNAIC foi uma realidade brasileira que, há mais de três anos consecutivos, trouxe a possibilidade de representar acúmulo de conhecimento aos professores alfabetizadores e demais participantes da formação o que pode nos

indicar um cenário favorável, representando um avanço na realidade educacional brasileira.

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012d, p. 08), para as crianças estarem alfabetizadas plenamente até os oito anos de idade, elas precisam compreender o funcionamento do sistema de escrita; dominar as correspondências grafofônicas, mesmo com pouco domínio das convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; além de terem fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Assim, espera-se que um indivíduo alfabetizado não apenas seja capaz de ler e escrever palavras, mas que “mesmo na mais tenra idade [...] seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia” (BRASIL, 2012d, p. 26).

Mortatti (2010) entende a alfabetização na escola como processo de ensino e aprendizagem e envolve ações políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. A autora destaca a necessidade de agilizar projetos políticos, sociais e educacionais para garantir a inserção do não alfabetizado no universo da alfabetização. Nesse sentido, o PNAIC foi implementado para dar suporte aos professores que atuam nos três primeiros anos da alfabetização e àqueles que atuam nas turmas multisseriadas, quanto ao planejamento das aulas, à definição de processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização, à utilização dos materiais didáticos e pedagógicos ofertados pelo MEC (BRASIL, 2012a). Essa iniciativa do governo federal teve como objetivo fortalecer a melhoria da prática docente na busca por reverter a “[...] dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas” (BRASIL, 2015, p. 10).

As políticas de formação continuada serão brevemente apontadas no Capítulo 5, com ênfase no PNAIC e no contexto histórico no qual se situa.

Na revisão de literatura apontada neste capítulo pode-se concluir que a temática alfabetização tem sido foco de debates nos trabalhos que ressaltam as políticas públicas educacionais que objetivam a melhoria da qualidade do ensino em especial as políticas públicas de formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

No próximo capítulo apresentamos a metodologia e a trajetória da pesquisa.

3

Metodologia e a trajetória da pesquisa

Estamos caminhando rumo a um horizonte que sempre recua diante de nós, mas, à medida que caminhamos, vemos novas paisagens se abrindo, enquanto que as paisagens pelas quais já passamos parecem diferentes quando olhamos para trás.

(DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 11).

O desenho metodológico é o caminho utilizado pelos pesquisadores para chegar à produção de informações que procurem responder às questões levantadas pela pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia e a trajetória da pesquisa, seguidas para a concretização desta investigação. Ainda, neste capítulo, apresentamos os atores envolvidos no PNAIC. Neste sentido, apontamos nossos direcionamentos que descrevem, analisam, refletem e justificam a escolha do percurso investigativo realizado, assim como o tipo de abordagem desta investigação e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Nosso objetivo é, pois, refletir acerca da metodologia selecionada, que se apresenta viável e condizente com os objetivos e com as questões desta pesquisa.

Para responder à questão de partida: “Quais os sentidos do PNAIC, para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores no contexto de dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa e Juiz de Fora?” adotamos uma abordagem metodológica qualitativa.

A escolha dos dois municípios como campos de pesquisa se deu: 1) por serem próximos; 2) pelas características populacionais distintas, Matias Barbosa é um município considerado de pequeno porte, com 14.349 habitantes e Juiz de Fora é um município de grande porte, com 516.247 habitantes; 3) pela adesão simultânea dos dois municípios ao PNAIC; 4) por ambos integrarem o polo de Juiz de Fora, sob a coordenação da Universidade Federal de Juiz de Fora; 5) pelo fato de os dois municípios integralizarem, desde 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); 6) pelo fato de que, diante das ações pactuadas com o Governo Federal e Estadual, os municípios articulam e implementam as políticas públicas que são relevantes ajustando-as ao contexto local e, por fim, 7) pela experiência profissional nos dois municípios e, ainda, atuação como professora formadora do PNAIC no município de Juiz de Fora,

junto à UFJF, no período de 2012 a 2015. Essas experiências profissionais permitem pensar sobre as questões educacionais, em especial a alfabetização, e procurar identificar como os atores vivenciam a trajetória que compreende a chegada dessa política nos municípios até sua implantação na sala de aula.

Dessa forma, ao investigar o PNAIC em contextos tão diferentes, cujos pontos centrais do estudo estão relacionados à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, às suas práticas nas salas de aula, fez-se necessário construir caminhos que possibilitassem a realização da pesquisa de modo a apreender as relações entre o professor e o PNAIC. Voltamo-nos, também, para a proposta de identificar como se deu a chegada da política e sua implementação nos contextos locais.

Conhecer a implementação do PNAIC com olhar sobre o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores, em dois municípios mineiros, é importante pela complexidade da prática pedagógica dos professores, por possibilitar reflexões sobre os avanços e obstáculos encontrados no confronto com a realidade da formação recebida e de desenvolvimento profissional desses professores partícipes da pesquisa. Para tanto, buscamos identificar, por meio das falas das professoras e de demais agentes da formação, em que medida o PNAIC se reflete na formação, na prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores.

3.1.

Os instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturadas

Com a intensão de expor de que modo os instrumentos de pesquisa se dirigem alcançar os objetivos propostos para a investigação, destacamos, a partir do Quadro 1, os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, as fontes de dados escolhidas, as formas de coleta dos dados.

Quadro 1: Instrumentos para coleta e análise dos dados (continua)

OBJETIVOS	FONTES	SUJEITOS
Fundamentar o problema da pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudam no conhecimento sobre o tema estudado.	Documentos oficiais e referenciais teóricos. ¹⁷	

¹⁷ Esses referenciais estão relacionados à temática de políticas públicas para a educação com ênfase nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores e o desenvolvimento profissional.

Traçar o desenho do PNAIC fundamentado nas normas, diretrizes e documentos legais e orientadores para a implementação da política.	Documentos oficiais do PNAIC.	
Responder se o PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa e Juiz de Fora.	Questionário ***** Entrevista	Cento e quinze professoras e vinte e duas Orientadoras de Estudo. ***** Vinte e sete professoras, nove Orientadoras de Estudo e três formadoras.
Identificar os pontos de aproximação e distanciamento na gestão local do PNAIC nesses dois municípios com instâncias administrativas e características populacionais distintas.	Entrevista	Três coordenadoras locais, duas gestoras locais (SE) e três formadoras.
Identificar, através dos professores, se o PNAIC ofereceu instrumentos para as mudanças das práticas pedagógicas e para o processo de alfabetização dos alunos.	Questionário ***** Entrevistas	Cento e quinze professoras e vinte e duas orientadoras de estudo. ***** Vinte e sete professoras e nove orientadoras de estudo.
Mapear as percepções das professoras alfabetizadoras e demais atores - Coordenadores Locais (CLs), Orientadores de Estudo (OEs) e gestores locais - sobre a articulação entre as políticas de formação continuada que chegam do governo Federal e as políticas locais.	Entrevista	Três coordenadoras locais, duas gestoras locais (SE) e vinte e sete professoras.
Identificar os instrumentos e/ou estratégias utilizadas pelos gestores dos dois municípios, com características distintas (populacionais e relações administrativas) para a chegada do PNAIC aos municípios, aos professores e sua colocação em prática.	Entrevista	Duas gestoras locais (SE) e três Coordenadoras Locais.
Reconhecer o modo como os dois municípios recebem as iniciativas nacionais de formação continuada de professores e como se dão as relações federativas na adesão ao PNAIC.	Entrevista	Duas gestoras locais (SE) e três Coordenadoras Locais.
Identificar a influência do tamanho do município para o sucesso da política e para o desenvolvimento profissional dos professores.	Entrevista	Duas gestoras locais (SE) e três Coordenadoras Locais.
Identificar a presença (ou não) de políticas locais de formação continuada nos dois municípios.	Entrevista	Duas Gestoras locais (SE), três Coordenadoras Locais, Nove Orientadoras de Estudo e Vinte e sete professoras.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Como exposto no Quadro 1, para desenvolver a pesquisa e obtermos respostas às nossas inquietações, além dos documentos norteadores e referenciais teóricos, utilizamos os questionários e as entrevistas semiestruturadas.

Segundo Bogdan; Biklen, (1994),

[...] a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 205).

Neste estudo, o processo inicial de organização sistemática dos documentos levantados se deu através da elaboração de listas com os registros dos elementos recorrentes através de palavras-chave com destaque para que fossem analisadas com maior critério para, posteriormente, seguir à construção dos eixos relacionados às percepções dos sujeitos.

A **escolha do questionário** como instrumento inicial para coleta de dados derivou da necessidade de identificar os sujeitos da pesquisa e de mapear as percepções das professoras alfabetizadoras sobre a formação do PNAIC no recorte temporal de 2013 a 2015, período que o PNAIC aconteceu de forma sistematizada e, a partir deste período, algumas mudanças estruturais já estavam acontecendo.

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128)

Para a elaboração dos questionários seguimos uma sequência de etapas: 1) planejamos as questões atendendo aos objetivos propostos e questões de partida no sentido de buscar dados necessários para as análises; 2) definimos o enunciado das questões; 3) pensamos no aspecto visual e linguagem das questões; 4) testamos os questionários utilizando uma pequena amostra para verificar possíveis omissões e ambiguidades; 5) corrigimos os problemas apontados pelos voluntários que participaram do pré-teste e 6) disponibilizamos os formulários dos questionários aos respondentes.

Pensando na operacionalidade desse instrumento, após elaboração os questionários foram aplicados na perspectiva de pré-teste. Recebemos o retorno de treze voluntárias: duas doutoras que trabalham no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed/UFJF), duas doutorandas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), oito professoras dos anos iniciais e uma participante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Professores e as Práticas de

Ensino (GEPPE). Logo após as sugestões apresentadas, os roteiros com as questões foram corrigidos e posteriormente disponibilizados no *Google Drive* aos PAs e OEs dos dois municípios.

A construção de um questionário, segundo Aaker *et al.* (2001), é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. Ainda segundo o autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros.

Os questionários, (Apêndice 1 e Apêndice 2) foram compostos de 26 questões fechadas e 3 questões abertas obrigatórias e alguns espaços abertos para os professores alfabetizadores e os orientadores de estudo complementassem alguma questão, caso desejassem. .

Os objetivos dos questionários: 1) Traçar o perfil das PAs e OEs; 2) Identificar aqueles que participaram do PNAIC, atendendo ao recorte da pesquisa, sem interrupção – período de 2012 a 2015; 3) Analisar as percepções sobre a formação recebida e atuação dos professores e, 4) Mapear as PAs e OEs que apontaram disponibilidade em participar da segunda etapa da pesquisa, entre outras questões que serão apresentadas nos próximos capítulos, que são destinados às análises dos dados.

As questões abordadas nos questionários foram referentes a: 1) Perfil: Sexo, idade, formação e experiência profissional, situação funcional; 2) participação no PNAIC como professor/a cursista (PA) e orientador de estudo (OE): aspectos positivos e negativos do PNAIC, as expectativas do curso, o ingresso no PNAIC, anos de participação no PNAIC; 3) acompanhamento da prática na sala de aula; 4) relevância do PNAIC para a aprendizagem dos alunos e avanços na alfabetização das crianças; 5) percepção do PNAIC em relação à alfabetização na perspectiva do letramento; 6) contribuição do PNAIC para a formação, para a prática e para o Desenvolvimento profissional do professor; 7) disponibilidade para a entrevista e, 8) o modo como souberam sobre a pesquisa. Antes de passar aos dados propriamente ditos, é importante destacar a relevância da elaboração e aplicação dos questionários.

Marconi e Lakatos (1999) ressaltam que:

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

Ao abrir o *link* dos questionários, os participantes (PAs e OEs) tiveram acesso a informações sobre a pesquisa (tema, objetivos, objeto de estudo e sobre a participação dos respondentes), além de serem informados, na introdução do formulário, sobre: 1) o fato de que, ao responder o questionário, compreende-se que ACEITAM participar da pesquisa; 2) todas as informações coletadas são sigilosas e serão de uso exclusivo para a pesquisa; 3) o nome de cada participante não será identificado na pesquisa; 4) os resultados da pesquisa poderão ser divulgados via seminário e/ou reuniões promovidas pelos municípios; 5) o fato de que a pesquisa foi autorizada pelo Departamento de Educação de Matias Barbosa e pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

À medida que os contatos foram estabelecidos e o aceite para a participação da pesquisa pelos PAs e OEs foi formalizado, disponibilizamos o *link* com as questões a serem respondidas. Os formulários foram armazenados no *Google Drive*¹⁸. O *Google Drive*, ferramenta utilizada nesta investigação, nos auxiliou muito no armazenamento e na computação dos dados, ainda mais se tratando de um número grande de envolvidos no fenômeno estudado, como foi o caso da participação dos PAs em Juiz de Fora. Algumas considerações em relação à ferramenta utilizada: compila os dados quantitativos e qualitativos, apresenta os gráficos, registra o e-mail dos respondentes, registra o dia e horário de envio, os dados ficam armazenados sem correr risco de perdê-los, enfim, é uma ferramenta de fácil utilização tanto para o pesquisador que ainda não tinha experiência de pesquisa, como para o respondente.

Ressaltamos que, nos questionários, o registro do nome foi opcional e poucas se identificaram. Diante disso, optamos em identificar as respondentes pela

¹⁸ O *Google Drive* é um serviço de disco virtual que o Google lançou em 24/04/2012, oferecendo 5 GB de espaço gratuito para seus usuários. O serviço permite armazenamento de arquivos na nuvem do *Google* e possui aplicativos para a sincronização para *Windows*, *Mac* e *Android*, *iPad* e *iPhone*. Dentre as ferramentas está disponível um formulário em que o usuário, em especial pesquisadores podem lançar mão para coleta de dados.

Fonte: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html>>

letra Q (Questionário), na sequência as siglas, PA (Professoras Alfabetizadoras) e OE (Orientadoras de Estudo), o número representa a ordem da chegada dos formulários no *Google Drive* e, por fim, a sigla do município de origem das participantes (MB ou JF). Como exemplos: QPA29JF e QOE7MB.

As informações oriundas dos questionários foram importantes para colhermos informações sobre a visão dos professores e orientadores de estudo, as percepções sobre a formação continuada na prática docente dos professores alfabetizadores e identificar os pontos de aproximação e distanciamento verificados através das falas sobre as políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores que chegam ao município, em especial o PNAIC.

A **entrevista semiestruturada** foi outro instrumento utilizado para ampliar os dados. Brandão (2010, p. 48) alerta que a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

As entrevistas foram aplicadas às PAs, OEs, Gestores Locais (GL), Coordenadores Locais (CL) e professoras formadoras. Esse instrumento foi imprescindível para o levantamento dos dados e análises, pois permitiu, a partir dos relatos dos diferentes atores, identificar suas vivências acadêmicas e profissionais e os significados que engendraram no âmbito do PNAIC.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. As entrevistas têm o objetivo de mapear informações pertinentes ao objeto de estudo, bem como testar as condições para melhor obter os dados. Elas são um meio de levar em conta o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, através de suas falas, para compreender suas realidades e percepções sobre o tema em estudo.

Kaufmann (2013) assume que a entrevista é a principal ferramenta de trabalho daqueles que buscam produzir conhecimento teórico, sobretudo nas ciências humanas. Para o autor, a entrevista não deve ser um ato impregnado de formalismo que o despersonaliza, pois afirma que “a não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas” (KAUFMANN, 2013, p. 39).

Para Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva proporciona não a afirmação do entrevistador, na qual ele, além de comandar aquele momento,

estabelece uma barreira hierárquica com o informante, mas sim um momento de compartilhamento, bem mais próximo a uma conversa entre duas pessoas dispostas a dividir um conhecimento, uma ideia. Nisto, conforme afirma, “o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado, (...) a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem” (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Através dos dados das entrevistas¹⁹ procuramos identificar as concepções dos sujeitos sobre formação continuada, com enfoque no desenvolvimento profissional e sobre as suas percepções sobre o PNAIC. As análises foram feitas a partir de uma descrição, destacando a relevância dada à formação continuada no contexto do PNAIC, vislumbrando possibilidades de desenvolvimento profissional das professoras²⁰ alfabetizadoras, no sentido de responder à questão de partida: Qual/ais o/s sentido/s do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?

Através do aporte teórico e pesquisa de campo, foi possível perceber as várias dimensões envolvidas no objeto da pesquisa bem como as impressões dos agentes envolvidos, imprescindíveis para a interpretação dos dados coletados. Percebemos a necessidade de compreender, com maior aprofundamento, o fenômeno estudado e a singularidade da formação do professor alfabetizador no contexto educacional, que se expressa no PNAIC, bem como a particularidade, o campo de mediações (documentos, propostas, cadernos do programa e outros), e as concepções de formação e alfabetização que neles se expressam, além de algumas relações postas no contexto educacional.

¹⁹ No final do trabalho consta, nos apêndices, os roteiros apresentados ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – PUC-Rio, os quais foram utilizados nas entrevistas. Os roteiros serviram como guia condutores da discussão, permitiram o diálogo, sem a preocupação que as questões fossem seguidas à risca ou cumpridas na íntegra. Dessa forma, o material permitiu maior flexibilidade no diálogo com/entre os sujeitos e auxiliou a manter o foco em relação ao tema, evitando desvios naturais presentes nas vivências dos entrevistados.

²⁰ Nesta pesquisa trataremos de professoras porque 100% do grupo investigado é composto do sexo feminino, conforme apontamos no item 3.3 deste capítulo face às análises dos dados dos questionários.

3.2. Caminhos metodológicos

*Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
Antonio Machado*

A metodologia em uma pesquisa é decorrência das questões da pesquisa. Nesse sentido, a metáfora do “caminho” e a ideia de que “o caminho se faz ao caminhar”, de Antonio Machado, poeta espanhol, nos ajuda traçar a trajetória do estudo...

O caminho metodológico traçado é importante para o alcance dos objetivos da pesquisa científica, afinal é o que a caracteriza como caráter científico. Não que a metodologia a ser seguida pelo pesquisador seja rígida ou inflexível, ao contrário, temos nossas orientações teóricas, pedagógicas e técnicas para auxiliar nesta caminhada, mas que caminham junto ao nosso objetivo maior, que, em nosso caso, é o de compreender como o PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais.

Quando o pesquisador entra em campo para pesquisar, traz consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida. Inevitavelmente, sua idade, etnia, cultura, orientação sexual, política e religiosa são lentes através das quais ele vê a pesquisa. Na verdade, essa é uma das críticas feitas à pesquisa qualitativa. Por outro lado, essa modalidade de investigação oferece a possibilidade de uma maior aproximação do investigador com o objeto investigado, diferentemente das pesquisas quantitativas.

Ocupando no município de Juiz de Fora o cargo de professora e já tendo atuado no município de Matias Barbosa como coordenadora pedagógica e também como formadora do PNAIC no período de 2012 a 2015, conheci alguns dos profissionais que participaram da pesquisa. Diante desse fato, o distanciamento que se pede ao pesquisador torna-se, para mim, enquanto pesquisadora um exercício de muita exigência. Precisava colocar “em suspensão” tudo o que sabia sobre o curso, sobre as professoras e práticas pedagógicas e procurar ouvir o que elas dizem sobre aquilo que vivem na escola a partir de suas formações.

A investigação que sustenta este estudo lançou mão da técnica da análise de conteúdo com base nos estudos de Laurence Bardin (2011) da qual apresentaremos um breve panorama histórico e conceitual.

Para Bardin (2011),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 44).

Para o autor, essa abordagem tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu significado, tendo como referência quem a emitiu e o seu contexto de produção ou os efeitos dessa mensagem. Bardin (2011) propõe que a dinâmica de organização da análise dos dados deve começar, geralmente, por uma *leitura flutuante* para que o pesquisador se aproprie do texto, estabelecendo várias idas e vindas entre o material analisado e as suas próprias anotações, até que comece a surgir o esboço de suas primeiras *unidades de registro* atreladas ao *contexto*. Estas unidades significativas, que podem ser constituídas de palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas, são definidas passo a passo e orientam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. Por fim, realiza-se o agrupamento das unidades de registro sob um título genérico em razão das características comuns destes elementos, para que seja possível a interpretação, e as inferências, buscando saber mais sobre o texto.

Gomes (2007) destaca que os procedimentos metodológicos utilizados a partir da análise dos dados não acontecem de forma sequencial e linear. Os elementos são enquadrados ou criadas novas categorias. Isto quer dizer que a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar com a investigação. A divisão do trabalho por partes é interessante para compor as categorias (ou eixos) de análise e em seguida recorrer à teoria para a sustentação dos dados analisados na pesquisa.

No processo de análise desenvolvido a partir dos dados disponíveis pela investigação, procuramos formar uma ordem para os fatos desconstruindo e reconstruindo o conjunto de informações, ora quantitativos ora qualitativos, sob o olhar atento, no sentido de gerar novos conhecimentos. A partir dessas leituras foram criados eixos que reúnem um grupo de elementos (unidades de registros) sob um título genérico, e, em seguida, foram constituídos os subeixos e os indicadores recorrentes no levantamento dos dados.

Dessa forma, os eixos de análise ou unidades temáticas não devem ser previamente fixadas, uma vez que, o agrupamento dos dados requer um trabalho de paciência e dedicação e sempre tendo o cuidado de ler, marcar as palavras-chaves, sublinhar ou destacar, fazer anotações necessárias, buscando explicar e relacionar os dados registrados ao olhar reflexivo na questão e objetivos da pesquisa.

Diante do exposto, buscamos os dados obtidos nos questionários, documentos pertinentes ao estudo, da análise documental e, os dados das entrevistas dos nossos interlocutores. Esses dados fazem parte da trajetória da pesquisa e foram sendo constituídos ao longo de oito meses no campo.

No desenvolvimento da análise, os questionários, o roteiro da entrevista e as transcrições, levando em consideração os objetivos dessa investigação, contribuíram para a escolha dos eixos, que foram organizados nas seguintes dimensões descritas no capítulo 7. São elas: 1) Aspectos facilitadores do PNAIC; 2) Aspectos dificultadores do PNAIC e 3) O Sentido do PNAIC para o Desenvolvimento Profissional das Professoras.

Esses eixos foram resultantes das várias leituras e releituras dos dados coletados a partir das entrevistas e dos estudos de autores. Foram organizados, a partir dos dados recorrentes registrados nos quadros analíticos, no sentido de perceber as contradições e os indicadores que viabilizaram o desmembramento em unidades menores, as quais foram classificadas a partir de elementos de significação e reagrupadas. Os eixos, de certa forma, encontram-se articulados, sendo que cada um tem a sua importância para a compreensão do objeto de estudo.

As análises dos instrumentos foram fundamentadas pelos estudos acadêmicos e pelos documentos legais e normativos que nortearam o desenho do PNAIC. As entrevistas foram planejadas e idealizadas para serem realizadas pelo contato face a face. Desse modo, após o aceite dos participantes, foi agendado o local e o horário, atendendo a prioridades e demandas dos entrevistados.

3.3.

A entrada no campo da pesquisa: Matias Barbosa e Juiz de Fora

No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio
do caminho[...]
(Carlos Drumond de Andrade)

Realizar uma pesquisa de campo, nem sempre é uma tarefa fácil e requer superar alguns obstáculos e traçar, muitas vezes, outros caminhos distintos daqueles que, inicialmente, planejamos. Nesse sentido, o pesquisador tem que encontrar uma forma de se organizar, de se apresentar, precisa olhar em várias direções com sua lente ampliada. O pesquisador carrega consigo suas experiências, objetivos, expectativas e saberes e, também, não saberes e que vão sendo construídos e reconstruídos no decorrer dos estudos durante a sua trajetória acadêmica e mergulho no campo, além, é claro, da sua subjetividade. Partimos para o campo seguindo nossa caminhada... Matias Barbosa e Juiz de Fora...

Em Matias Barbosa, ao me apresentar à Diretora do Departamento de Educação em 11/09/2018 e esclarecer os objetivos da pesquisa, esta autorizou por telefone a realização da pesquisa no município e além de autorizar, também, conversar com a Coordenadora Local, Orientadora de Estudo, bem como visitar as escolas, caso fosse necessário, no sentido de buscar respostas às questões da pesquisa. Em seguida, levamos a solicitação para que a autorização ficasse oficializada. No mesmo dia, fizemos contato com a OE e CL e as entrevistas foram agendadas. A CL prontamente disponibilizou as planilhas contendo os nomes e os contatos das PAs que participaram do PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Como dito, o município tem cerca de 14.349 habitantes é composto por 24 bairros²¹ e a Rede Municipal é composta por seis escolas, sendo que quatro delas atendem ao Ensino Fundamental. Uma das escolas está localizada na área central do município e as outras três em bairros próximos ao centro. Pelo número de escolas e proximidade dos bairros foi possível visitar as quatro escolas. As quatro escolas atendem a pré-escola e anos iniciais.

A Figura a seguir apresenta a distribuição geográfica das quatro escolas visitadas em Matias Barbosa.

²¹ Fonte: <<https://www.guiamais.com.br/bairros/matias-barbosa-mg>>

Figura 1: Distribuição das escolas municipais de Matias Barbosa

Fonte: A autora. Dados da pesquisa, 2019.

A abordagem às escolas foi feita com a equipe diretiva e/ou pedagógica, que nos recebeu muito bem, entendeu a importância dos contatos com os professores para que a pesquisa acontecesse e, nesse sentido, viabilizou um momento para que nós nos apresentássemos e conversássemos com as professoras. A maior parte dos contatos aconteceu nos horários de intervalo (recreio) e, em casos mais específicos, a direção solicitou à professora eventual²² que ficasse na sala para que nós pudséssemos conversar com as professoras individualmente.

Pelo tamanho do município e número de escolas que atendem ao Ensino Fundamental (4), foi possível ir ao município por três vezes, em horários alternados para que nós tivéssemos acesso e conversássemos com todas as professoras. Das 24 professoras que participaram da formação do PNAIC, não conseguimos conversar

²² Entende-se como professor eventual o profissional que substitui outro no caso de ausência, como exemplo, professores afastamento por licença médica ou licença para estudo e passam a assumir as turmas. Os professores eventuais atuam como substitutos e permanecem na escola até o retorno do professor efetivo e/ou até o final do contrato. De um modo geral o professor eventual pertence ao quadro de contrato.

com três pessoalmente: uma professora que estava afastada, a segunda que não pertence ao quadro funcional do município e a terceira, por incompatibilidade de horários. Os contatos com as professoras foram feitos por telefone com os objetivos de: esclarecer o motivo da abordagem; esclarecer sobre a pesquisa e, posteriormente, convidá-las a participar da pesquisa. Após a abordagem e aceite para participarem, o *link* do questionário foi disponibilizado por *e-mail* ou pelo *WhatsApp* conforme a preferência de cada participante.

Em Juiz de Fora, o trajeto foi mais longo e será descrito nesta subseção...

Os versos: “*No meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho*” ao início desta seção pretendem apontar que ao iniciar nossa trajetória como pesquisadora e ao entrar no campo no município de Juiz de Fora nos deparamos com dois obstáculos:

1) Depois de nos identificarmos e agendarmos uma entrevista com a Coordenadora geral do PNAIC/ Polo UFJF, tivemos a surpresa, ao chegar ao local combinado, de receber a informação de que a Coordenadora Geral havia dito que não seria possível conceder a entrevista, não dando alternativa de dia ou outra forma para que pudesse acontecer o encontro. Esse contato seria importante para ter acesso aos dados referentes ao PNAIC no Polo UFJF, tais como: número de municípios atendidos, número de OEs, PAs, CLs envolvidos, aspectos facilitadores e dificultadores, entre outras questões que seriam levantadas na busca de respostas às quais fosse possível chegar por meio das percepções da Coordenadora Geral do PNAIC. Como não foi possível a realização da entrevista e ter acesso aos documentos da organização das formações pela UFJF recorremos ao estudo de Machado (2019), tese de doutorado intitulada *O professor formador do PNAIC: formação, experiência e atuação* no sentido de buscar dados relevantes para este estudo.

2) Ao darmos entrada com o pedido de autorização (08/10/2018) para a pesquisa no Município de Juiz de Fora, e assim que foi aprovada (22/10/2018), fomos informadas, por intermédio do Setor de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar, que nós não teríamos acesso aos nomes e contatos dos Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudos que participaram do PNAIC. A justificativa dada pela supervisora do setor foi a de que os dados não poderiam ser disponibilizados por questões jurídicas.

Esse obstáculo provocou-nos a sensação de desapontamento e desânimo sobre a possibilidade de nossos objetivos de pesquisa não serem alcançados. Nesse momento nos vimos diante de muitas indagações, tais como: onde encontrar os professores e OEs? A rede de Juiz de Fora tem 101 escolas sendo que 87 atendem ao Ensino Fundamental, o que fazer? A alternativa foi seguir em frente e fazer das pedras outras possibilidades e continuar a caminhada... como Alice saí desesperadamente, em busca do “Coelho branco”. (CARROLL, 2002).

Diante disso, outros caminhos foram necessários para encontrar os PAs e OEs no município de Juiz de Fora.

Bourdieu (2004) aponta que em um jogo social específico, com regularidades próprias de determinado campo, nenhuma jogada é feita impunemente. Para o autor, em um determinado campo, espaço social de relações desiguais, os agentes (ou instituições) se utilizam de estratégias para manter ou mudar sua posição, sendo elas “produto do senso prático do jogo”. (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Ao anunciar que “Outros caminhos foram necessários para encontrar os PAs e OEs que participaram do programa no município de Juiz de Fora”, referimo-nos, portanto, a esse senso prático apontado por Bourdieu o qual orienta as ações e que durante a caminhada se depara com limites que fazem parte do próprio jogo, no caso, as ações empreendidas na pesquisa no sentido de acessar os professores alfabetizadores e os orientadores de estudo da investigação.

No caso deste estudo, uma das estratégias utilizadas foi a amostragem bola de neve (*SnowBall*) com o objetivo de recrutar e convidar os PAs e OEs do município de Juiz de Fora a participarem dos questionários e entrevistas semiestruturadas. Como dito, em Matias Barbosa chegamos aos PAs e OEs pelo acesso às escolas através da autorização da Diretora do Departamento de Educação e lista nominal e contatos das PAs fornecida pela Coordenadora Local, sendo que a técnica bola de neve não foi utilizada nesse município. Porém, em Juiz de Fora, como não obtivemos acesso à lista e contatos dos PAs e OEs, foi necessário traçar outras rotas e estratégias: usamos a técnica bola de neve a partir de *WhatsApp*, visita às escolas que atendem ao Ensino Fundamental, envio de *e-mail* às escolas e visita aos cursos de formação destinados aos professores alfabetizadores. A seguir, apresentamos as estratégias utilizadas e o caminho percorrido.

A técnica bola de neve envolve pedir às pessoas que participam de uma pesquisa para nomear outras pessoas que estariam dispostas a participar. A amostragem continua até que o número exigido de respostas seja obtido ou ao se esgotar a participação dos participantes convidados. Esta técnica foi utilizada pelo fato de ter sido difícil o acesso do pesquisador aos respondentes. Além disso, essa técnica consiste em uma amostragem não probabilística na qual os indivíduos selecionados para serem estudados convidam novos participantes da sua rede de relacionamento. O nome de "bola de neve" provém da ideia de uma bola de neve que rolando ladeira abaixo, cada vez mais aumenta seu tamanho. A partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

Segundo Vinuto (2014),

A amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes. (VINUTO, 2014, p. 204-205).

A amostragem de bola de neve mostra-se como um processo de permanente coleta de informações para o estudo de um determinado tema ou investigação, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo que o processo pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação.

Para criar a amostra de bola de neve usamos os contatos da nossa rede pessoal de relacionamento. A partir do *WhatsApp* fizemos três contatos iniciais para ter acesso a um grupo mais amplo através dos passos: 1) Para o pontapé inicial, lançamos mão de informantes-chave, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral e assim as *sementes* ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado e, 2) cada *semente* solicita às pessoas que julga atender às características desejadas que indiquem novos contatos a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostra pode crescer, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostra torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos.

Após o aceite, o informante que assumia o papel de semente compartilhava conosco o contato previamente autorizado (*e-mail* ou número de telefone) do participante para que nós nos apresentássemos e fizéssemos o convite²³. Como dependia de outros indivíduos indicados por terceiros para obter a amostragem, tivemos cuidado na abordagem dos primeiros contatos. Foi de extrema importância deixar claro, para todos os possíveis participantes, os objetivos da pesquisa, além de ressaltar o perfil de entrevistado que se estava procurando. Entretanto, nesse tipo de abordagem pode-se esbarrar no fato de que seja impossível controlar totalmente a forma como as pessoas indicarão o pesquisador aos integrantes de sua rede pessoal. Outra medida foi despendar o máximo de tempo possível para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, bem como responder adequadamente a todas as possíveis dúvidas durante o processo.

A vantagem dessa forma de amostragem é o fato de os entrevistados serem recrutados a partir de uma relação pessoal com as pessoas dispostas a indicar contatos, o que pode emprestar confiabilidade ao entrevistador, como alega Becker (1993):

Essa estratégia resolve o problema de acesso de forma conveniente: pelo menos se conhece alguém que pode ser observado ou entrevistado, e pode-se tentar fazer com que este indivíduo o apresente a outros e seja seu fiador, desse modo deflagrando uma espécie de amostragem em bola de neve (BECKER, 1993, p. 155).

A amostragem em bola de neve minimiza um dilema ético, pois, ao pedir que um intermediador faça o contato entre você e o indivíduo que deseja entrevistar, já que estes fazem parte da mesma rede de contatos, constrói-se uma possibilidade de, caso o segundo não queira participar da pesquisa, que ele possa declinar do convite de forma mais discreta, do que se este negasse sua colaboração diretamente ao pesquisador. Esta técnica teve como objetivo recrutar o maior número de participantes possível para constituir a amostra. À medida que os contatos foram surgindo eram tomadas todas as medidas para adquirir confiança e participação dos envolvidos. Com o adiantar da pesquisa, deparamo-nos com a necessidade de utilização de uma segunda estratégia que será delineada a seguir. Continuando a busca...

²³ O apêndice 8: Convite aos PAs e OEs para participarem da pesquisa.

A entrada no campo no município de Juiz de Fora se deu em outubro de 2018. Até meados de novembro havíamos recebido aproximadamente oitenta questionários. Conversando com as orientadoras da tese achamos por bem ampliar essa amostragem, porém, sentíamos que os contatos através da técnica bola de neve pareciam ter sido esgotados. Pensamos em outras estratégias: decidimos começar a divulgar a pesquisa nas escolas, ou seja, ir pessoalmente aos estabelecimentos, à busca de novos respondentes.

Pensando a dimensão territorial do município, territorial e número de habitantes, e dado o prazo para aplicar os instrumentos - questionários e entrevistas - estabelecemos algumas rotas: 1) maior concentração de escolas; 2) rotas a que teria mais acessibilidade pela distância; 3) excluímos as escolas situadas nas zonas rurais por serem distantes do centro da cidade ou de nossa residência; 4) escolas que atendem exclusivamente a alunos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As Escolas de Educação Infantil, de um modo geral, são escolas menores com atendimento da creche ao 1º ano do Ensino Fundamental (3 a 6 anos de idade), com poucas turmas de alunos do 1º ano. Apesar de ser um universo pequeno, ao passar por elas, se estavam localizadas na nossa rota nós visitávamos, pois os professores poderiam ter participado do PNAIC ou até mesmo lançar novas sementes para divulgar a pesquisa.

As visitas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2018 com objetivo de conversar com a direção e/ou vice direção para divulgar a pesquisa e solicitar que o cartaz convite que levávamos impresso (Folha A3) fosse divulgado nos momentos de reuniões pedagógicas e/ou afixado no quadro de avisos da escola. Essa experiência, apesar de cansativa e demandar tempo, foi gratificante: conhecemos pessoas e escolas, fomos muito bem recebidas por todos e em alguns momentos “trocamos figurinhas” sobre pesquisa e sugestões, além de ter ampliado o número de participantes.

No Quadro 2 apresentamos as regiões, o quantitativo de bairros por região, as escolas lotadas por região e as escolas visitadas.

Quadro 2: Regiões, bairros, escolas municipais e escolas visitadas.

Regiões/Zonas	Número de bairros	Nº de escolas ²⁴	Escolas visitadas
Central	29	11	11
Leste	19	18	16
Nordeste	11	10	05
Norte	13	11	05
Oeste	27	18	12
Sudeste	15	10	07
Sul	14	09	07
Zona Rural	13	13	00
TOTAL	141	101	62

Fonte: Diário de campo da pesquisa.

Juiz de Fora tem sete regiões e a zona rural e aproximadamente 141 bairros. Das 101 escolas da rede municipal de Juiz de Fora, 87 atendem ao 1º ciclo de alfabetização. Deste total, visitamos 62 escolas (71,3%) no período de 30/10 a 13/11/2018. Esse número se refere àquelas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Figura 2 apresenta as escolas visitadas e as escolas não visitadas, conforme legenda.

²⁴ Esses dados correspondem ao total de escolas da rede pública municipal. Das 101 escolas, 87 atendem aos alunos do 1º ciclo de alfabetização.

Figura 2: Distribuição das escolas municipais de Juiz de Fora.

Fonte: A autora. Dados da pesquisa, 2019

Como podemos observar, o mapa representa o município de Juiz de Fora que se constitui de sete regiões: Norte, Nordeste, Leste, Centro, Oeste, Sudeste e Sul que estão localizadas no perímetro urbano. Temos também a Zona Rural que pertence ao perímetro municipal. Conforme a legenda, as escolas visitadas estão sinalizadas com pontinhos azuis e as não visitadas com triângulos pretos. Pode-se observar a dimensão da cidade e a localização das escolas. Aproximadamente dezessete escolas estão localizadas em bairros bem distante do centro da cidade e, outras localizadas na Zona Rural o que requer um maior esforço, mais tempo e custos para o deslocamento. Essas escolas não fizeram parte da rota de visitas, pois, além da distância, são escolas com poucas turmas e um número menor de alunos e professores, o que se configurou como uma pequena representatividade no total de escolas, tendo em vista, também, o enorme esforço já mencionado.

Diante da dificuldade de visitar todas as escolas reforçamos o convite por *e-mail* e quando este retornava ligava para as escolas solicitando um novo contato. A relação das escolas está disponível no portal da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. No convite constava: uma breve apresentação da pesquisadora, título da tese, instituição – PPGE/PUC-Rio, objetivos da pesquisa e contatos: endereço eletrônico e celular.

Além desses contatos, visitamos também dois cursos destinados aos professores alfabetizadores promovidos pela Rede de Ensino Municipal de Juiz de Fora (Política Local de Formação Continuada). No curso “Extrapolando na Sala de Aula” fizemos a divulgação da pesquisa nos dias 20 e 22/11 e 4/12/2018 e, no curso “Mais Alfabetização” a divulgação foi feita nos dias: 25/10, 20/11 e 04/12/2018. Em cada turma havia, aproximadamente, 60 cursistas que se enquadravam no perfil de professores que poderiam participar da pesquisa. O objetivo das visitas nos espaços de formação foi o de apresentar a pesquisa e recrutar o máximo de professores que cursaram o PNAIC. Na ocasião levamos uma carta convite impressa para cada participante, uma lista de adesão e um cartaz também impresso caso alguém manifestasse interesse de levar para a escola.

A seguir apresentaremos algumas análises, ainda preliminares, das percepções apreendidas a partir dos questionários. Os questionários foram ferramentas importantes para: rastreamos os PAs e OEs que participaram da formação do PNAIC no período de 2013 a 2015; apreender elementos importantes para a pesquisa, como por exemplo, traçar o perfil dos sujeitos, constatar se havia omissão ou não em algumas respostas, bem como, identificar as percepções das respondentes sobre o PNAIC face às questões levantadas nos questionários, entre outros elementos que serão destacados neste capítulo. Os formulários das perguntas estão nos Apêndices 1 e 2.

3.4.

Os atores do PNAIC no Polo de Juiz de Fora

O PNAIC consolidou-se a partir de uma rede composta pelo engajamento de diferentes agentes formativos qualificados, apontados no Capítulo 4 e, que ao mesmo tempo, se qualificavam mutuamente na busca pelo sucesso escolar dos alunos.

A formação no Polo de Juiz de Fora foi de responsabilidade da UFJF. Os atores envolvidos com a formação no Polo de Juiz de Fora foram: uma coordenadora geral/Polo UFJF; dois Coordenadores adjuntos/Polo UFJF; além dos formadores que, em 2013, eram doze formadores de Língua Portuguesa. Com a inclusão dos estudos de Matemática, esse número passou para ser igual a vinte e quatro. No desenvolvimento do PNAIC no polo de Juiz de Fora, o número de

formadores chegou a 33 (período de 2012 a 2016). Entre os atores do PNAIC, podemos contar também com: Gestores Locais: 01 de Juiz de Fora e 01 de Matias Barbosa; Coordenadoras Locais: 01 de Juiz de Fora e 01 de Matias Barbosa; Orientadores de Estudos – 01 OE de Matias Barbosa e 19 de Juiz de Fora e Professores Alfabetizadores cursistas.

Para pensar as estratégias e a aplicabilidade dos instrumentos (questionários e entrevistas), o primeiro passo foi buscar junto à Secretaria de Educação de Juiz de Fora e Departamento de Educação de Matias Barbosa, dados que apontassem o número de participantes por ano, dentro do recorte da pesquisa já mencionado. O Gráfico 1 aponta estes dados de maneira mais direta:

Gráfico 1: Número de professores que participaram do PNAIC nos municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora.

Fonte: Dados da Secretaria de Educação/JF e Departamento de Educação/MB

Sobre a participação das professoras no PNAIC em cada ano de formação no período de 2013 a 2015, em Matias Barbosa, uma média 23 PAs e, em Juiz de Fora, uma média 345 professores alfabetizadores. O total de professores alfabetizadores do 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) no município de Matias Barbosa é em torno de 26 professores e em Juiz de Fora cerca de 1109 professores.

Para este estudo os sujeitos participantes da pesquisa foram: Duas Gestoras Locais dos dois municípios representados pela Diretora do Departamento de Matias Barbosa (GL MB) e Secretária de Educação de Juiz de Fora (GL JF); Três Coordenadores Locais (CLs), 02 de Juiz de Fora e 01 de Matias Barbosa; 23

Orientadores de Estudos (OEs), 01 de Matias Barbosa e 22 de Juiz de Fora; 115 Professores Alfabetizadores (PAs) que receberam a formação nos dois municípios, 23 de Matias Barbosa e 92 de Juiz de Fora e 03 Formadoras do Polo da UFJF.

A escolha desses atores está vinculada às suas participações no PNAIC para que a formação chegasse ao município, ao professor, e fosse colocada em prática e, também, à possibilidade de identificarmos quais suas percepções sobre o PNAIC. Vale lembrar que o nosso sujeito principal de estudo são os professores alfabetizadores, porém, buscamos elementos em outros agentes que participaram do PNAIC para identificar os pontos de aproximação e distanciamento nas falas desses sujeitos.

Em Matias Barbosa, houve um equilíbrio na participação dos professores. O Gráfico 1 apresenta a participação de professores de 2013 a 2015 nos dois municípios. As turmas foram formadas de acordo com a demanda do município em relação ao número de professores que atuavam nos anos iniciais de alfabetização. Os dados das planilhas disponibilizadas pela Coordenadora Local apontam que a maior turma foi constituída de 24 professoras que participaram da formação, algumas saíram e outras entraram no PNAIC durante o processo do curso. Cruzando os dados, foi possível identificar que 17 professoras participaram dos três anos consecutivos da formação. Em relação à participação dos OEs, os números estão apresentados no Quadro 3, a seguir.

Em Juiz de Fora os dados apontam que a maior participação de PAs foi em 2013 com 386 professores, e em 2014 esse número reduziu para 315. Em Matias Barbosa, a quantidade se manteve numa média de 23 professoras. As PAs que participaram da formação receberam uma bolsa de R\$200,00. Entretanto, como houve possibilidade de ampliar as vagas para um maior número de profissionais da educação, foram abertas vagas para ouvintes, e, nesse caso, não houve repasse de bolsa. No ano de 2015, houve uma maior adesão (467) somando-se PAs e ouvintes, sendo que neste mesmo ano a participação de ouvintes também cresceu de 82 em 2013, 102 em 2014 e 131 em 2015. Não foi possível cruzar os dados para identificar os professores que participaram dos três anos da formação, conforme o recorte do estudo. Isso se deu por não termos tido acesso aos dados, fato já mencionado anteriormente.

Quadro 3: Número de orientadores de estudo que participaram do PNAIC nos municípios de Matias Barbosa e de Juiz de Fora

Anos da formação	OEs - Matias Barbosa	OEs - Juiz de Fora
2013	1	19
2014	1	19
2015	1	18

Fonte: Diário de campo da pesquisa

Em Matias Barbosa apenas uma OE participou do PNAIC. Em Juiz de Fora, participaram da formação como OEs no período de 2013 a 2015 - 19 OEs em 2013, 19 em 2014 e 18 em 2015. Os contatos com as OEs foram feitos por *e-mail*, visita às escolas, *WhatsApp* e/ou telefonemas.

A formação dos OEs no Polo de Juiz de Fora, se deu sob a coordenação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Polo abrange a Zona da Mata e Vertentes de Minas Gerais; Matias Barbosa e Juiz de Fora pertenceram a esse Polo.

3.5.

O retorno dos questionários dos PAs e OEs

Em relação aos questionários dos professores alfabetizadores, dos 220 questionários enviados, obtivemos o retorno ao todo, de 115 questionários, todas mulheres. Em Matias Barbosa, das 33 PAs que participaram da formação, uma faleceu, uma se aposentou e a terceira está afastada por licença médica. Temos um saldo de 30 PAs, sendo que 23 responderam ao questionário. Esse dado representa 77% dos participantes da formação do PNAIC no Município de Matias Barbosa. Em Juiz de Fora, de aproximadamente 345 PAs que participaram da formação, 92 PAs responderam aos questionários. Esse dado representa aproximadamente 27% do quantitativo das participantes da formação do PNAIC.

Os questionários foram respondidos no período de 2/11/2018 a 15/3/2019. O Quadro 4 demonstra o quantitativo e meses do retorno.

Quadro 4: Quantitativo e meses do retorno dos questionários dos PAs.

Meses	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%	Total	%
Novembro	12	52,2	65	70,7	77	67
Dezembro	9	39,1	7	7,6	16	14
Janeiro	0	0	3	3,3	3	2,5

Fevereiro	2	8,7	12	13,0	14	12
Março	0	0	5	5,4	5	4,5
Subtotal	23	100	92	100	115	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de 115 questionários, 77 (67%) foram respondidos em novembro, sendo que 52,2% pelas PAs de Matias Barbosa e 70,7% pelas PAs de Juiz de Fora. O maior índice do retorno dos questionários no mês de novembro pode ser pelo interesse (gostar) de participar da pesquisa logo após a divulgação e aceite ao convite. Outra hipótese, por ser um grupo que tem uma formação consolidada, a maioria com especialização, as PAs valorizam a formação.

Sobre os anos em que as PAs participaram da formação como cursistas, formulamos a pergunta: *Quais os anos que você participou do PNAIC como professor/a cursista?* Essa questão foi importante porque através dela encontramos pistas dos professores que participaram dos três anos da formação (recorte temporal de 2013 a 2015) e identificamos quais fariam parte do recorte da pesquisa e seriam selecionados para a próxima etapa da pesquisa: a entrevista. A Tabela a seguir aponta os dados levantados.

Tabela 1: Total de professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC no período de 2013 a 2015.

Participação	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%	Total	%
Apenas 2013	1	4,4	5	5,4	6	5,2
Apenas 2014	0	0	4	4,4	4	3,5
Apenas 2015	2	8,7	13	14	15	13
Nos anos de 2013 e 2014	4	17,1	10	11	14	12,2
Nos anos de 2014 e 2015	0	0	14	15,2	14	12,2
Nos anos de 2013 e 2015	2	8,6	8	8,6	10	8,7
Entre 2013 a 2015	13	56,5	36	39,2	49	42,6
Não participei	1	4,4	2	2,2	3	2,6
Subtotal	23	100%	92	100%	115	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 115 respondentes, 49 professoras (42,6%) participaram dos três anos de formação, dessas, 13 são de Matias Barbosa e 36 PAs são de Juiz de Fora. Não descartamos para essa análise descritiva os professores que não atenderam ao recorte da pesquisa – ter participado da formação no período de 2013 a 2015 – porque são professoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa e porque suas experiências formativas e de atuação profissional contribuíram para o *corpus* de análise dos dados.

Apesar da diferença entre os participantes de Matias Barbosa e Juiz de Fora, pelo tamanho do município de Matias Barbosa entendemos que a amostra está representativa.

Em relação aos questionários dos orientadores de estudo, os formulários foram respondidos no período de 3/11/2018 a 24/3/2019. O Quadro 5 demonstra o quantitativo e meses do retorno.

Quadro 5: Quantitativo e meses do retorno dos questionários dos OEs.

Meses	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%	Total%	%
Novembro	0	0	16	7	16	72,78
Janeiro	1	100	0	0	1	4,4
Março	0	0	5	24	5	22,8
Subtotal	1	100%	21	100%	22	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 26 questionários enviados, recebemos o retorno de 22 questionários de OEs, sendo um de Matias Barbosa e 21 de Juiz de Fora, todas são mulheres. O Município de Matias Barbosa, por ser de pequeno porte, contou com a atuação de uma OE apenas, que foi o suficiente para atender à demanda do município, e esta respondeu ao questionário, que representa 4,4% do total.

Em novembro foram respondidos 16 questionários (72,8%), em janeiro 1 (4,5%) e em março, 5 (22,7%). A participação das OEs é flutuante por ter havido algumas desistências e estas foram substituídas. Não foi possível cruzar os dados para perceber os participantes dos três anos de formação por falta de acesso aos dados por intermédio da SE/JF. Essas informações foram apreendidas dos questionários de 21 OEs participantes da pesquisa.

Percebemos que em novembro obtivemos um retorno significativo dos questionários, tanto dos Professores Alfabetizadores quanto dos Orientadores de Estudos. Uma hipótese da concentração dos questionários em novembro se deu pela intensificação da divulgação em diversos meios e logo após, tanto os PAs quanto os OEs estariam atarefadas com o fechamento do ano letivo e posteriormente entrariam de recesso escolar (dezembro até o final de janeiro).

As participantes não tiveram dificuldade em responder os questionários, algumas preferiram por *e-mail* (computador) e outras solicitaram que o *link* fosse disponibilizado pelo *whatssap*. Não houve necessidade de disponibilizar formulário impresso. As informações relatadas a seguir foram abstraídas a partir da análise dos questionários recebidos e armazenados no *Google Drive*.

Vale esclarecer que pelas características populacionais dos dois municípios, considerando Matias Barbosa como um Município de pequeno porte e Juiz de Fora de grande porte, a demanda de professores para participarem da formação foi bem maior em Juiz de Fora, nesse sentido, demandou um número maior de OEs para atuarem na formação junto aos professores, variando entre 18 e 19 OEs. Ressaltamos ainda que 21 OEs de Juiz de Fora responderam aos questionários por ter havido substituição no decorrer do processo da formação.

É importante anunciar que a análise da parte objetiva do questionário diz respeito aos dados gerais para captar a percepção desses atores.

Sobre o **rastreamento das PAs e OEs para a participação das entrevistas**, à medida que os questionários eram armazenados no *Google Drive*, eram feitas leituras flutuantes, ou seja, um primeiro contato com os documentos que seriam submetidos à análise, para identificar o perfil dos respondentes e quais se enquadram no recorte da pesquisa, ou seja, quem havia participado do PNAIC no período de 2013 a 2015 e quais apontaram a disponibilidade em participar da segunda etapa da pesquisa, a entrevista. Além disso, eram registrados os contatos para melhor comunicação sinalizados nos questionários e a situação funcional de cada respondente.

Paralelamente à divulgação da pesquisa e recrutamento dos respondentes (PAs e OEs) ia fazendo contatos para agendamento das entrevistas e transcrições. O Quadro a seguir é um exemplo ilustrativo da planilha utilizada para a triagem das

PAs e OEs em relação à análise dos dados para rastrear as participantes para a segunda etapa da pesquisa – a entrevista. Os nomes são fictícios²⁵.

Quadro 6: Quadro utilizado para rastreamento das participantes da Entrevista.

Nº	Nomes	2013	2014	2015	Efetivo?	Entrevista?
01	Ana Maria	Sim	Sim	Não	Não	Sim
02	Flavia	Sim	Sim	Sim	Não	Não
03	Marise	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Questionários das Professoras Alfabetizadoras.

O quadro a seguir apresenta a síntese do levantamento dos dados dos questionários em relação ao quantitativo das professoras que atendem ao recorte da pesquisa, ou seja, ter participado do PNAIC no período de 2013 a 2015 e os que apresentaram disponibilidade para participar da entrevista.

Quadro 7: Análise dos questionários para rastreamento das professoras que participarão das entrevistas.

Questionários Respondidos		Participaram 2013 a 2015	Sim para a entrevista	Atenderam critérios da pesquisa	Entrevistas realizadas
Matias Barbosa	23	16	14	12	9
Juiz de Fora	92	39	47	24	18
Total	115	55	59	39	27

Fonte: Dados dos questionários.

Dos 220 questionários enviados foram respondidos 115 questionários, sendo 23 de Matias Barbosa e 92 de Juiz de Fora, todas são mulheres. Para a triagem dos professores alfabetizadores para participarem das entrevistas partimos dos pré-requisitos: ter participado do PNAIC no período de 2013 a 2015 e responderam sim para a entrevista. Depois de fazermos contato com as PAs foi possível realizar um total de 27 entrevistas (9 PAs de Matias Barbosa e 18 PAs de Juiz de Fora).

Algumas professoras, apesar de sinalizarem positivamente para a entrevista, no momento dos contatos para a realização delas apresentaram alguma dificuldade

²⁵ Nomes fictícios, somente para ilustração do rastreamento dos PAs e OEs.

no que se refere à disponibilidade, apontando os principais motivos: doença e acúmulo de trabalho. Todas as professoras foram receptivas para a participação e não mediram esforços para atender ao convite.

Sobre a participação das Orientadoras de Estudos na pesquisa, a Tabela 2 apresenta a análise dos dados sobre os anos em que as OEs participaram da formação.

Tabela 2: Participação das Orientadoras de Estudos/anos de formação.

Participação das OEs	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%
Apenas 2013	0	0	3	14,3
Apenas 2014	0	0	1	4,7
Apenas 2015	0	0	3	14,3
Nos anos de 2013 e 2014	0	0	1	4,7
Nos anos de 2014 e 2015	0	0	2	9,5
Nos anos de 2013 e 2015	0	0	0	0
Nos anos de 2013 a 2015	1	100	11	52,5
Não participei	0	0	0	0
Total	1	100%	21	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 22 questionários respondidos pelas OEs, sendo que 12 (54,5%) participaram dos três anos de formação, desse quantitativo, 1 de Matias Barbosa e 11 OEs de Juiz de Fora. Três OEs participaram apenas em 2013 (13,6%) e 3 em 2015 (13,6%). A análise nos permite concluir que houve substituição de OEs no decorrer dos três anos de formação, como dados já apontados. Foram formadas 19 turmas em Juiz de Fora.

Essa questão foi importante porque através dela encontramos pistas das professoras e das OEs que participaram dos três anos da formação, recorte da pesquisa e, também, identificamos quais fariam parte do recorte da pesquisa e seriam selecionados para a próxima etapa: a entrevista.

O quadro a seguir apresenta a síntese do levantamento dos dados das OEs que atendem ao recorte da pesquisa, ou seja, ter participado do PNAIC no período de 2013 a 2015 e os que apresentaram disponibilidade para participar da entrevista.

Quadro 8: Análise dos questionários para rastreamento das Orientadoras de Estudos que participaram das entrevistas.

Questionários Respondidos		Sim para entrevista	Participaram 2013 a 2015	Atenderam critérios da pesquisa	Entrevistas realizadas
Matias Barbosa	1	1	1	1	1
Juiz de Fora	21	17	11	9	8
Total	22	18	12	10	9

Fonte: Dados dos questionários das Orientadoras de Estudos.

A todas foi perguntado sobre a disponibilidade para a entrevista. Dos 22 questionários respondidos, 18 OEs disseram sim, porém, ao analisar a questão que tratava dos anos de participação das professoras no curso, 10 OEs foram selecionadas para a segunda etapa, a entrevista, por estarem dentro do critério – ter participado no período de 2013 a 2015. Desse total, 1 é de Matias Barbosa e 9 são de Juiz de Fora. Após contatos com as OEs, foram realizadas 9 entrevistas: 1 com OE de Matias Barbosa e 8 com OEs de Juiz de Fora.

Sobre **os sujeitos que participaram das entrevistas**, após o aceite para a participação da entrevista, o agendamento foi realizado e as participantes eram informadas acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde conforme orientações da Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

O Quadro 9, a seguir, sintetiza o quantitativo dos participantes nas entrevistas nos dois municípios.

Quadro 9: Sujeitos que participaram das entrevistas

Sujeitos que participaram da pesquisa	Matias Barbosa	Juiz de Fora	Sutbtotal
Professoras Alfabetizadoras (PA)	9	18	27
Orientadoras de Estudo (OE)	1	8	9
Coordenadoras Locais (CL)	1	2	3
Gestoras locais (GL)	1	1	2

Professoras Formadoras ²⁶ (F)	-	-	3
Total	12	29	44

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no período de setembro de 2018 a abril de 2019. A grande maioria em fevereiro quando foram realizadas 25 entrevistas (56,8%). Isso ocorreu pelo fato de as aulas nos dois municípios terem sido adiadas por determinação das Prefeituras por questões financeiras desses municípios. Em contato com as professoras e demais atores, estas acharam por bem já realizarmos as entrevistas por estarem com mais tempo.

Participaram das entrevistas: 27 Professoras Alfabetizadoras (PA), 8 de Matias Barbosa e 18 de Juiz de Fora; 9 Orientadoras de Estudos (OE), 1 de Matias Barbosa e 8 de Juiz de Fora; 2 Gestores Locais (GL), Gestora Local de Matias Barbosa (GLMB) e Gestora Local de Juiz de Fora (GLJF); 3 Coordenadores Locais (CL), 1 de Matias Barbosa e 2 de Juiz de Fora, 2 Formadoras vinculadas ao polo UFJF e 1 Representante do Departamento de Formação da SME/JF, perfazendo um total de 44 entrevistas. Ressaltamos que em Matias Barbosa apenas uma CL e uma OE fizeram parte do quadro da formação. As professoras formadoras serão chamadas de Formadora 1, Formadora 2 e Formadora 3 para evitar proximidade na identificação com as PAs o que poderia dificultar a leitura.

Todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. Foram 45 horas e 35 minutos de gravação e o tempo gasto para as transcrições foi de aproximadamente cento e trinta horas. Após as transcrições das entrevistas, os dados foram compilados por questões, lidos criteriosamente para a construção dos eixos de análise das falas.

As entrevistas receberam um tratamento comum à pesquisa qualitativa: após transcritas as gravações, foram impressas, lidas em um primeiro momento em um padrão de “leitura flutuante” para a apropriação do texto de forma geral para ter ciência do todo. Nessa primeira leitura não houve a preocupação de se ater aos detalhes. Posteriormente, a leitura dos textos foi retomada, analisada e estudada atenciosamente.

²⁶ As professoras formadoras participaram de processo seletivo para atuarem como formadoras vinculadas ao Polo UFJF, não foram designadas pelas Secretarias de Educação dos municípios investigados.

A identidade de todos foi preservada, conforme consta no TCLE, apesar da grande maioria dizer que não teria problema de ser identificada. Foram denominadas as seguintes siglas para os sujeitos entrevistados:

Matias Barbosa

Professoras Alfabetizadoras - PA 1 MB a PA 9 MB;

Orientadoras de Estudos - OE MB;

Coordenadora Local - CL MB;

Gestora Local - GL MB

Juiz de Fora

Professoras Alfabetizadoras de Juiz de Fora - PA 1 JF a PA 18 JF;

Orientadoras de Estudos - OE 1 JF a OE 8 JF;

Coordenadora Local - CL 1 JF e CL 2 JF;

Gestora Local - GL JF

Representante do Setor Formação Professores – Supervisora FP e, as três professoras formadoras da UFJF são denominadas pelas siglas: F1, F2 e F3

Para este estudo, criamos quadros que serviram de base para o desenvolvimento de duas linhas de análise dos dados das participantes da pesquisa²⁷: 1) uma análise dos questionários de 115 Professoras Alfabetizadoras (PAs) e 23 Orientadoras de Estudos (OEs); e 2) uma análise mais aprofundada das entrevistas de 27 PAs, 9 OEs, 2 Formadoras, 3 Coordenadoras Locais (CLs), 2 Gestoras Locais (GL) e uma Representante do Setor Formação de Professores. Das 44 entrevistas realizadas, apenas uma entrevista foi realizada por *Skype* devido à impossibilidade de uma professora ser entrevistada presencialmente e por residir em outra cidade.

Após a leitura atenciosa, os dados foram compilados por assunto e foram feitas várias leituras do material analisado até que começassem a surgir os contornos de suas primeiras unidades de registro atreladas ao contexto. Estas unidades de significação foram destacadas por palavras-chave na busca das informações contidas com maior incidência nos textos para a construção dos eixos centrais a partir das falas das PAs e OEs.

²⁷ O grupo participante da pesquisa foi composto exclusivamente por profissionais do sexo feminino.

A divulgação da pesquisa e a procura pelas PAs e OEs foram caminhos exaustivos. Para a realização da pesquisa, utilizamos várias estratégias como já apontadas neste capítulo. Pensando nisso, achamos importante fazer uma enquete, através de pergunta fechada, nos dois questionários, para saber de que forma as participantes ficaram sabendo da pesquisa. Esses dados são importantes para saber qual a forma mais eficaz para se chegar aos PAs e OEs e também a possibilidade de utilização em pesquisas futuras. Os resultados foram apurados e estão representados no Quadro 10.

Quadro 10: Como você ficou sabendo da pesquisa?

Estratégias de divulgação da pesquisa utilizadas pela pesquisadora	PAs	%	Oes	%
Divulgação do convite pela equipe diretiva através do quadro de aviso da escola e reuniões pedagógicas.	46	40%	0	0%
Contatos pelo <i>WhatsApp</i>	24	20%	7	31,8%
E-mail	22	19%	4	18,2%
Divulgação da pesquisadora nos cursos: Mais Alfabetização e Extrapolando	11	9,5%	1	4,5%
Convite pesquisadora pessoalmente	7	6,5%	9	40,9%
Divulgação amigos	5	4,5%	1	4,5%
Total	115	100%	22	100%

Fonte: Dados dos questionários

Os resultados levantados das 115 respostas das professoras foram: 40% das professoras ficaram sabendo da pesquisa através de divulgação do convite pela equipe diretiva por meio do quadro de avisos da escola e reuniões pedagógicas; 20% através de contatos pelo *WhatsApp*, 19% através de *e-mail* e outras formas de divulgação em cursos, convite feito pessoalmente e divulgação das OEs, 9,5%, 6,5% e 4,5% respectivamente. As respostas das 22 OEs foram: 40,9% ficaram sabendo da pesquisa através de convite da pesquisadora pessoalmente; 31,8% por contatos via *WhatsApp*; 18,2% responderam que ficaram sabendo através de *e-mail* e, 4,5% na visita da pesquisadora ao curso de Mais Alfabetização e através de amigos.

Quando não sabemos o caminho a seguir, vale utilizar todas as estratégias para que os objetivos sejam alcançados, e sem os sujeitos seria impossível a realização da pesquisa. Considerando o nosso estudo, resta-nos um caminho a percorrer: descrever, analisar e interpretar os dados fornecidos pelas participantes e, quem sabe, descobrir outras fragilidades e riquezas das experiências vivenciadas

pelos diferentes atores, em especial às Professoras Alfabetizadoras na formação do PNAIC. É esse o caminho que percorreremos no próximo capítulo: Enveredar nas vozes das professoras e dos demais atores que sustentarão os dados e nos resultados dessa investigação.

No próximo capítulo, apresentamos os dois campos de investigação, os municípios Matias Barbosa e Juiz de Fora que estão localizados na Zona da Mata de Minas Gerais. A partir deste capítulo o estudo será contextualizado com a presença das narrativas de diferentes agentes que participaram do PNAIC nos contextos locais.

4

Os campos de investigação: Dois municípios mineiros - Matias Barbosa e Juiz de Fora

Como já dito anteriormente, o estudo se desenvolveu com os professores alfabetizadores e demais atores das redes municipais – Matias Barbosa e Juiz de Fora –, ambos em Minas Gerais que participaram do PNAIC. Passaremos a descrever, na próxima seção, o desenvolvimento e a constituição de municípios de pequeno e de grande porte, na pesquisa realizada nos contextos de dois municípios caracterizando os perfis: 1) a população que determina o seu tamanho - grande porte e pequeno porte - e de suas representatividades populacionais em nível nacional e de Minas Gerais; 2) a constituição do sistema de ensino dos dois municípios; 3) breve histórico dos municípios e, por fim, 4) um panorama do desenvolvimento da educação nas redes municipais.

Matias Barbosa, com aproximadamente 14 mil habitantes, é considerado um município de pequeno porte e Juiz de Fora, com aproximadamente 560 mil habitantes é considerado um município de grande porte. São dois municípios próximos geograficamente. Sobre o IDEB, em 2017, Matias Barbosa atingiu 5,3 e Juiz de Fora atingiu a média 5,2. Os resultados apontam avanços em relação ao IDEB de 2015, porém a meta 6,0 não foi atingida em nenhum dos municípios.

O sistema de ensino e atendimento de alunos/segmentos é diferente nos dois municípios: Matias Barbosa integra o Sistema de Ensino Estadual, não é autônomo e é subordinado à Superintendência Regional de Ensino, isto é, ao Sistema Estadual de Ensino. Atende a 1.344 alunos do total de 2.820 matrículas do município. A rede municipal de Juiz de Fora é constituída de Sistema de Ensino Próprio, tem autonomia nas suas ações educacionais. Sobre o atendimento educacional, a Rede Municipal de Matias Barbosa responde por seis escolas com atendimento da creche ao 6º ano e EJA, enquanto Juiz de Fora, tem 101 escolas com atendimento da creche ao 9º ano e EJA. Juiz de Fora possui 43.146 alunos matriculados do total de 114.136 matrículas de todas as redes de ensino.

Sobre a situação funcional, ambos os municípios apresentam um percentual significativo de professores contratados: Matias Barbosa (35%) e Juiz de Fora (56,6%) para o mesmo grupo de professores e segmento de ensino. Observa-se que o número de professores contratados é maior na Rede Municipal de Juiz de Fora.

Um dado relevante observado é em relação ao número de contratados nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse total de contratados anunciado anteriormente, 42,3% é da rede municipal de Matias Barbosa e 70,5% de Juiz de Fora. Os dados das entrevistas, com as gestoras locais e professoras, apontam a preocupação com a rotatividade dos professores e a necessidade de políticas públicas com abertura de concurso público em ambas as redes para diminuir a incerteza, insegurança e o mal estar docente. Em Matias Barbosa, o grupo de professoras que participou do PNAIC no período de 2013 a 2015 permaneceu no ciclo de alfabetização com objetivo de dar continuidade ao trabalho. Em Juiz de Fora, com a rotatividade dos professores contratados essa medida não foi possível.

Sobre o regime de contratação, em Matias Barbosa os candidatos são submetidos a uma prova objetiva e de títulos podendo o candidato ficar até dois anos na Rede Municipal. Em Juiz de Fora, o processo é anual com prova de títulos, podendo o professor ficar durante um ano na Rede e em ambos a seleção é regida por edital e ao final do ano letivo o contrato é reincidente. Os dois municípios, conforme relatos das gestoras, têm dificuldades em suprir as vagas através de concurso por questões financeiras.

4.1.

Municípios de pequeno e grande porte: algumas considerações

A Constituição Federal de 1988, além de consolidar os princípios democráticos e republicanos, instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, apresentou inovação ao organizar o Estado, elevando os municípios à condição de entes federativos, ao lado da União e dos Estados. O art. 18 (CF, 1988), estabelece que “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. Estabelece ainda, em seu art. 29 do capítulo IV uma ruptura de interferência do legislador estadual em assuntos de organização do Município, reforçando sua não subordinação em relação a outras esferas de poder: “O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal,

que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado [...]”. (CF, 1988, art. 29).

Para que os Municípios sejam autônomos de fato é imprescindível a garantia de que obtenham autonomia política, administrativa, legislativa e econômica financeira. A autonomia política confere ao Município o poder de escolhas, de estruturar o governo local e de eleger seus representantes com o intuito de projetar seu programa governamental; a autonomia administrativa refere-se à capacidade de gerir os serviços e projetos de sua competência; a autonomia legislativa confere o poder de ditar as normas sobre temas de interesse local. Já a autonomia econômico-financeira, confere ao município a prerrogativa de arrecadar tributos, que consiste em adquirir sua própria receita. Seria a independência financeira frente aos entes da federação, de modo que possa promover ações que atendam às suas atribuições constitucionais, independentemente do auxílio de outros órgãos federados.

Pensando nas características dos dois municípios, Matias Barbosa e Juiz de Fora têm características distintas em relação ao tamanho dos municípios. O primeiro, considerado um município de pequeno porte e o segundo, um município de grande porte. A caracterização do porte da cidade é feita por alguns fatores destacados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010)²⁸.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), que traça o perfil administrativo de todos os municípios, o Brasil tem, atualmente, 5.570 municípios. Somos um país com maioria absoluta (aproximadamente 70%) de municípios pequenos, com uma população de até 20 mil habitantes e abriga apenas 15,5% da população do país que é de 32,2 milhões de habitantes. Em termos espaciais, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2003), os pequenos municípios representam 52% do território nacional, com quase 4,5 milhões de km².

O Gráfico 2, a seguir, apresenta um gráfico do IBGE com a estimativa da população por municípios:

²⁸ Os dados obtidos são de 2010 (dados mais atuais) e se justifica pelas estatísticas do IBGE serem feitas de dez em dez anos.

Gráfico 2: Percentual de municípios por faixa de tamanho da população²⁹.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores

Sociais – COPIS/2014.

Como podemos observar no Gráfico 2, aproximadamente 25% das cidades brasileiras tem a população menor que 20 mil habitantes. O Estado de Minas Gerais possui 853 municípios e desse total 668 (78%) municípios são de pequeno porte, sendo que Matias Barbosa faz parte deste percentual. O município mais populoso do Estado de Minas Gerais é a capital, Belo Horizonte, com 2.513.451 habitantes, seguido de Uberlândia, com 669.672 habitantes, e em terceiro lugar, Contagem, com 653 800 habitantes. Juiz de Fora é o quarto município mais populoso de Minas Gerais. Comparado com o grupo de municípios com população acima de 500 mil habitantes é o 36º do Brasil.

Aliada a essa forte expressividade quantitativa na esfera nacional, em termos de número de municípios e espaço territorial, os municípios pequenos (de até 20 mil habitantes) representam cerca de 25% da população brasileira (aproximadamente, 34 milhões de habitantes). Esses dados demonstram que um quinto da população brasileira ocupa mais da metade do território brasileiro, o que deixa em evidência a baixa densidade demográfica do país. A maioria da população, 80%, vive em municípios de médio e grande porte.

Cabral (2015) aponta que:

²⁹ Estimativas da população dos municípios brasileiros com data de referência em 1º/7/2014. <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf>.

Há um crescente número de políticas públicas e programas federais e estaduais que se pretendem descentralizados, e que valorizam o espaço e as iniciativas municipais. A importância crescente da ação municipal na área social, nos últimos anos, pode ser creditada a fatores como a transferência de atribuições e competências do governo central e estadual para o governo municipal, com ênfase naquelas que dizem respeito à saúde e à educação. Pode-se ainda observar o aumento da participação dos municípios na repartição de recursos fiscais e a maior proximidade do governo local com relação às demandas da população, o que pode assumir relevância em um quadro democrático. (CABRAL, 2015, p. 32).

A autora ressalta que a valorização amparada na CF/88, muitos municípios incorporam, em maior ou em menor grau, os princípios da descentralização e do controle social. Porém, o contexto é frágil no que tange aos recursos financeiros do setor público municipal em relação aos repasses de verbas, o que compromete as ações para que a descentralização aconteça a contento.

Essa situação pode gerar vários problemas para a gestão local, devido às burocracias na celebração dos termos de compromisso e questões de cunho político partidário para liberar recursos financeiros essenciais para a implementação de políticas públicas locais, seja para educação ou outras áreas.

Dessa forma, o que se constata é que a autonomia conferida aos municípios não reduziu a subordinação financeira ou política das cidades em relação aos demais entes federativos, nem tampouco a descentralização significou necessariamente uma democratização do poder local, ou resultou em uma melhoria da gestão das políticas.

Abrucio (2010) pontua que essa descentralização teve efeitos positivos para as políticas públicas, como as diversas inovações trazidas por iniciativa de municípios em diferentes áreas. Entretanto, trouxe efeitos negativos também, ocasionados basicamente pela escassez de recursos, mas também por outros fatores, como a baixa capacidade administrativa, o que implica em dificuldades para elaborar e implementar programas governamentais ou para atender às demandas dos cidadãos.

Nesse quadro, com a maior valorização dos municípios enquanto entes federativos autônomos, com a tendência descentralizadora das políticas públicas e com a representatividade dos municípios de pequeno porte no contexto nacional justifica-se a realização de pesquisas no sentido de compreender a inserção das políticas públicas nacionais e estaduais nestes contextos locais com características diferentes. Entende-se que o desenvolvimento do território estadual e, conseqüentemente, nacional, está condicionado à consideração e importância dos pequenos municípios, especialmente em uma visão prospectiva. Assim, conhecer como as políticas públicas do Governo Federal e estadual são recepcionadas nesses municípios é importante.

Na CF/1988, os artigos 21 a 32 estabelecem o Pacto Federativo ou Federalismo Fiscal. Esse Pacto define como a receita dos tributos arrecadados será distribuída entre os entes da Federação, sendo que a lógica desse sistema é que os estados e municípios mais pobres recebem a maior parte da arrecadação. Tendo em vista o valor final de todos os tributos arrecadados (cerca de R\$ 1,3 trilhão), 58% dessa quantia é destinada à União, 24% para os estados e 18% para os municípios.

O valor de 18% arrecadados pelos municípios se destina a atender à melhoria da qualidade da educação, remunerar professores, reformar e construir escolas, bem como, possibilitar melhor atendimento nos hospitais públicos e no transporte coletivo, entre outras obrigações. Esse ato estabeleceu certa descentralização da receita tributária, fortalecendo os entes subnacionais e enfraquecendo a União. Como consequência, a União aumenta ou cria tributos cuja arrecadação não é obrigada a ser dividida entre os entes subnacionais, como é o caso das contribuições sociais.

Os estados têm como fonte principal de recursos tributários o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); os municípios, o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto sobre Serviços (ISS); e a União, o Imposto de Renda (IR) e o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). O Distrito Federal acumula as competências dos Estados e Municípios. Portanto, partindo do ponto em que de toda a arrecadação, sendo isso justo ou não, tem distribuição maior para quem mais precisa, muito dos impostos que você paga são direcionados para sustentar - por exemplo - o Norte e o Nordeste, onde há a maior concentração de baixa renda

do Brasil. A garantia da qual os Estados e Municípios têm de enfrentar cada vez em maior demanda frente a obrigações de manter os serviços básicos, nos rincões do país é fragilizada por essa centralização de recursos.

A CF/1988 em seu art. 30 fixa as competências dos Municípios:

- I – legislar sobre assuntos de interesse local;
 - II – suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;
 - III – instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei;
 - IV – criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual;
 - V – organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial;
 - VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado programas de educação infantil e de ensino fundamental;
 - VII – prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população;
 - VIII – promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano;
 - IX – promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.
- (CF, 1988, art. 30)

Os incisos V, VI e VII presentes no texto da Constituição apontam que o transporte, a educação e a saúde como bens públicos e que eles são de responsabilidade dos municípios. Esses serviços influenciam de forma direta a vida dos cidadãos.

A descentralização dos recursos aos municípios a partir da CF/88 não garante que a arrecadação se dará de forma homogênea entre todos eles, principalmente em relação ao número de habitantes e das características socioeconômicas dos municípios. A autonomia acontecerá de fato se o município apresentar condições concretas de independência financeira e não ficar subordinado a outros entes federados, em especial, à União.

Essa autonomia fica mais distante para o município que detém a menor arrecadação orçamentária dos entes que compõem a Federação e a situação se agrava porque é dada aos municípios a responsabilidade de arcar com gastos com programas originários da União ou do Estado ao qual os municípios estão vinculados. Nesse sentido, Cabral (2015) exemplifica que

“os gastos com a merenda escolar, que normalmente está vinculada à área da Educação, não é considerada despesa com a manutenção do ensino e, na maioria dos casos, os repasses da União são insuficientes para cobrir os seus custos”. (CABRAL, 2015, p. 34).

Ainda há a situação de convênios entre o Município e Estado como: cessão de imóveis, cessão de pessoal para o funcionamento de instituições estaduais; fornecimento de combustível para a Polícia Militar, entre outros, uma demanda injusta que sobrecarrega os Municípios, que deveriam ser de responsabilidade do Estado, recaindo para os municípios a responsabilidade pela execução de todas as políticas públicas federais assumindo um grande esforço administrativo, financeiro e operacional exigido para o desenvolvimento da política e que esta aconteça de forma exitosa.

Diante disso, os municípios vão se transformando em meros executores de políticas pensadas em nível macro e sem o direito de opinar sobre elas, o que acaba exigindo dos municípios uma complementação dos custos utilizando os próprios recursos já que essa despesa e que não pode ser deduzida dos 25% exigidos para gasto municipal com a sua manutenção. Dessa forma, a autonomia conferida aos municípios pela CF/1988 não reduziu a subordinação financeira ou política das cidades em relação aos entes federativos, sendo que a descentralização não significou uma democratização do poder local ou resultou uma melhoria da gestão das políticas públicas, sejam municipais ou federais.

Essas informações são relevantes para a pesquisa, porque dependendo da situação em que o município se encontra, principalmente na questão de recursos, acaba afetando na tomada de decisões para o desenvolvimento e acompanhamento de políticas públicas educacionais locais e nacionais, como exemplo, oferta de cursos de formação continuada para os professores e demais profissionais da Educação dos municípios.

Segundo Cabral (2015),

Muitos programas e ações federais ofertados aos seus entes federados não atendem às demandas locais, seja pela burocracia e lentidão dos processos, seja pela padronização de ações destinadas a realidades distintas, seja pela exigência excessiva de medidas, como contrapartidas, aportes extras e encargos administrativos e operacionais. Há, ainda, de se registrar que a União exige dos Municípios o cumprimento de inúmeras condições sem as quais os mesmos são considerados inadimplentes e inaptos para firmar convênios e parcerias. (CABRAL, 2015, p. 37)

Segundo a autora, essas situações evidenciam a dificuldade dos municípios de construir e implementar políticas públicas locais, de iniciativa própria, que atendam aos anseios e às necessidades básicas da população, seja pela dependência econômica e política de outras esferas de governo, seja pelas limitações dos gestores no delineamento dessas políticas públicas, seja pela dificuldade técnica na implementação destas.

Para a Associação Mineira de Municípios³⁰ (AMM), é enorme a desigualdade econômica e social dos municípios brasileiros. As cidades do país que oferecem estudo e saúde de qualidade e elevado nível de formalidade no emprego ainda são minoria e somam apenas 4%, de um total de 5.570 municípios. Cresce, nessa perspectiva, o questionamento sobre o desenvolvimento da educação no âmbito municipal em suas diferentes instâncias.

Diante o exposto, justifica-se a realização de pesquisas em municípios de pequeno porte em contraponto com municípios de grande porte, no sentido de compreender a inserção das políticas públicas nacionais, estaduais ou locais em contextos tão diferentes. Outra questão é perceber os pontos de aproximação e distanciamento na implementação dessas políticas, em especial o PNAIC, que é uma política de formação continuada, até que sejam colocadas em prática e cheguem ao professor alfabetizador e na sua sala de aula. Outra contribuição da pesquisa é a possibilidade de oferecer elementos para pensar a implementação de outras políticas com objetivo de promover mudanças e benefícios para a comunidade local em especial para a atuação dos professores com o objetivo de possibilitar a aprendizagem das crianças e melhores resultados.

Não há como discutir a relevância de estudos sobre a metrópole, não só pela maior concentração de programas de pós-graduação localizados nessas cidades e pelo número de trabalhos desenvolvidos, como também, pelo fato de que “os problemas se evidenciam nas metrópoles e geram muito mais pesquisas sobre elas” (SPOSITO, 2009, p. 40). É natural que um município de grande porte como o de Juiz de Fora tenha representatividade de estudos pela concentração da população, pelos Programas de Pós-Graduação em diversas áreas, pelas demandas de pesquisas a partir de questões voltadas para a educação.

³⁰<http://www.portalamm.org.br/index.php/desenvolvimento-economico-municipal/11-perfil-dos-municipios-brasileiros>

Nesse sentido, vale perguntar: É pertinente investigar uma política pública educacional implantada em municípios próximos, mas que possuem características populacionais tão diferentes? Como se deu a chegada do PNAIC nos dois municípios? Quais desafios foram enfrentados pela gestão de cada município? Como percebem o cenário atual?

4.2.

Caracterizando o perfil do município de pequeno porte e de grande porte

Saindo do Rio de Janeiro e seguindo no sentido de Belo Horizonte, se encontram dois municípios vizinhos, Matias Barbosa e Juiz de Fora, que compõem a rota do Caminho Novo, fazendo parte da história não só de Minas Gerais, como do Brasil. Passando pela Estrada União Indústria, circuito da Estrada Real, apenas 21km separam os dois municípios.

Figura 3: Distância entre os dois municípios.

Fonte: <https://www.google.com/maps/dir/Matias+Barbosa,+MG/Juiz+de+Fora,+MG/>

Chegamos em **Matias Barbosa**. O município está situado na Zona da Mata Mineira, a 21 km de distância de Juiz de Fora, maior cidade da região e a 271 km da capital do Estado de Minas Gerais, 475 m acima do nível do mar e apresenta uma área de 157,107 km².

A Tabela 3, a seguir, expõe a comparação populacional de Matias Barbosa com os outros municípios nas diferentes esferas (nacional, estadual e regional) com o número de habitantes.

Tabela 3: População aproximada de 14.369 habitantes e a colocação comparando com número de municípios do país, estado e micro região³¹.

Número de municípios	Colocação de Matias Barbosa
No país 5570	2.418º
No Estado 853	276º
Na micro região 33	6º

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Matias Barbosa ocupa a 2.418ª posição comparado ao número de municípios brasileiros com menos de 20 mil habitantes. Por essa razão é considerado um município de pequeno porte.

A cidade tem importância na história do Brasil, porque fazia parte do Caminho Novo, que formava a antiga Estrada Real. Matias Barbosa³² tem origem na Fazenda do ilustre militar que lhe empresta o nome que a edificou em 1710 em terras da Sesmaria que lhe foram concedidas ao longo do Caminho Novo. Esta sesmaria deu origem ao atual Município. Situado na divisa do Estado de Minas Gerais com o do Rio de Janeiro, foi criado o Registro de Matias Barbosa. Esta sesmaria é considerada uma das mais antigas da Zona da Mata Mineira e, sua criação coincide com o mesmo ano da abertura oficial do Caminho Novo, considerado mais curto, porém menos frequentado por ser muito acidentado e deserto, mas aos poucos o fluxo das tropas foi aumentando.

O Registro de Matias Barbosa foi o centro de convergência de toda a atividade do Caminho Novo. Constituíra uma barreira onde se pagavam direitos sobre o ouro e os diamantes vindos da região mineradora, e consta que enormes quantidades desses preciosos minerais passavam por esse lugar. Em volta do Registro de Matias Barbosa formou-se um povoado, que, com a denominação de Nossa Senhora da Conceição de Matias Barbosa, foi elevado a distrito do Município de Juiz de Fora em 1885. Em 1911, o distrito passou a ser apenas Matias

³¹ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/matias-barbosa/panorama>>

³² Fonte: <<http://matiasonline.com.br/historia/>>

Barbosa e com essa denominação foi elevado a Município, em 1923, sendo seu território desmembrado de Juiz de Fora.

Sobre a economia, os dados do IBGE³³ apontam que a renda per capita (PIB), em 2016, foi de R\$40.030,65, o percentual das receitas oriundas de fontes externas, em 2015, foi de 87,3%, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010, foi de 0,720, o total de receitas, em 2017, foi de R\$50.051,89 e as despesas empenhadas, em 2017, foram de R\$ 40.979,42.

Segundo Cabral (2015), a economia de Matias Barbosa compreende: comércio, agricultura, pecuária, silvicultura, indústrias extrativas e de transformação. O aumento progressivo da atividade comercial no município reflete positivamente na arrecadação de impostos e no repasse de verbas que o município recebe para Educação, favorecendo assim, os investimentos da municipalidade na melhoria da estrutura física, na compra de equipamentos e materiais de consumo para as escolas municipais.

A Figura 4, a seguir, representa o Município de Matias Barbosa.

Figura 4: Vista parcial do município de Matias Barbosa-MG

Fonte: Foto do acervo de Ricardo Sartine

Alguns marcos fazem parte da história da cidade: a Ponte do Arco, a Fazenda Belmonte, uma antiga fazenda de café de 1877; a sede da Fazenda do Monte Alegre, construída entre 1838 e 1840; a Biblioteca Municipal; a Fazenda Soledade; a casa de Artesanato Caminho Novo, e o atrativo mais importante de

³³ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/matias-barbosa/panorama>>

Matias Barbosa, a Capela do Rosário, a antiga Capela de Nossa Senhora da Conceição do Caminho Novo, entre outros.

Essa pequena cidade do interior de Minas Gerais mostra seus encantos, traduzidos na beleza da paisagem montanhosa associada ao vale do Rio Paraibuna, na originalidade de um povo singular, nas suas manifestações culturais, a culinária e, principalmente, nas pessoas que nela vivem, tornando esta cidade hospitaleira e acolhedora deixando lembranças na memória³⁴.

Seguindo o caminho, chegamos em **Juiz de Fora**, um município de grande porte, pertencente à mesorregião da Zona da Mata e microrregião de mesmo nome do Estado de Minas Gerais. A Zona da Mata, então habitada apenas pelos índios puris e coroados, foi desbravada com a abertura do Caminho Novo, estrada construída em 1707 para o transporte do ouro da região de Vila Rica (Ouro Preto) até o porto do Rio de Janeiro. Diversos povoados surgiram às margens do Caminho Novo estimulados pelo movimento das tropas que ali transitavam, entre eles, o arraial de Santo Antônio do Paraibuna povoado por volta de 1713.

Juiz de Fora está localizada à sudeste da capital do Estado, distando desta cerca de 283 km. Sua população foi contada, no ano de 2010, em 516.247 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), sendo então, o quarto mais populoso de Minas Gerais e o 36º do Brasil. Em julho de 2016, sua população foi estimada em 559.636 habitantes. O município ocupa uma área de 1.429.875 km², sendo que apenas 317.740 km² estão em perímetro urbano, dividido em sete regiões e têm 141 bairros³⁵ e 13 distritos/Zona Rural. As escolas municipais que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental estão presentes em 72 bairros e em todos os Distritos (13 ao todo), tais como: Rosário de Minas, Torreões e Sarandira. O município conta com 101 escolas sendo que 87 delas atendem ao Ensino Fundamental.

Com o crescimento de Juiz de Fora e cidades próximas, foi criada a Microrregião de Juiz de Fora, reunindo além do Município, outras 33 cidades, como Santos Dumont, São João Nepomuceno, Lima Duarte, Bicas e Matias Barbosa. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,778, considerado

³⁴ Fonte: <<https://www.matiasbarbosa.mg.gov.br/a-cidade/historia>>

³⁵ Fonte: <https://pjf.mg.gov.br/cidade/mapas/imagem/mapa_jf.pdf>

como elevado em relação ao Estado. A cidade faz parte do eixo industrial das cidades próximas à BR 040 e das próximas à BR 116.

Juiz de Fora foi emancipada do Município de Barbacena na década de 1850. A versão mais conhecida de sua etimologia é que o nome seja uma referência a um juiz de fora, magistrado nomeado pela Coroa Portuguesa para atuar onde não havia juiz de direito, que se hospedou por pouco tempo em uma fazenda da região, passando a ser conhecida como a Sesmaria do Juiz de Fora. A cidade passou a ser conhecida como "Manchester Mineira" à época em que seu pioneirismo na industrialização a fez o município mais importante do Estado. No início do século XX, os principais setores da indústria eram o têxtil e o de alimentos, com maior quantia de operários, investimentos e força motriz.

A Figura 5 apresenta a vista parcial do município de Juiz de Fora

Figura 5: Vista parcial do município de Juiz de Fora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Juiz de Fora, cidade mineira acolhedora, cercada de montanhas e suas peculiaridades. O Município conta com uma importante tradição cultural, que vai desde o seu artesanato até o teatro, a música e o esporte. Juiz de Fora também é destaque no turismo, com seus diversos atrativos culturais, naturais e arquitetônicos. Alguns dos principais são: o Museu Mariano Procópio; o Museu Ferroviário, o MAMM (Museu de Arte Murilo Mendes), o Cine Theatro Central, a Universidade Federal de Juiz de Fora, a Catedral Metropolitana, o centro da cidade com suas galerias interligando as ruas (considerado um shopping aberto), a Igreja da Glória, o Morro do Cristo, o Parque da Lajinha e o Jardim Botânico inaugurado recentemente, entre outros. Um dos principais eventos da cidade é o Carnaval de Juiz de Fora, que teve as suas origens na época de emancipação do Município. No

final da década de 1930, até a década de 1960, o auge do Carnaval mudou de foco e a festa nos clubes pairou sobre Juiz de Fora. Hoje o maior destaque são os blocos de rua.

Na economia, em 2014, o município apresentou um PIB per capita de R\$ 24.913,8. Na comparação com os demais municípios do Estado, sua posição era de 108º de 853. Já na comparação com cidades de todo o Brasil, sua colocação era de 1.165º de 5.570. Em 2015, tinha 55,8% do seu orçamento proveniente de fontes externas. Em comparação às outras cidades do Estado, estava na posição 742 de 853 e, quando comparado a cidades de todo o Brasil, ficava em 4.882 do total de 5.570 municípios brasileiros.

4.3.

Os sistemas de ensino dos dois municípios

Sobre o sistema de ensino, a LDB/96 em seu Art. 11 confere aos municípios duas alternativas para a organização do Sistema Municipal de Educação (SME), quais sejam: a opção por criar seu próprio sistema de ensino ou a de integrar-se ao sistema estadual.

A educação do Município de Matias Barbosa integra o Sistema Estadual de Ensino Mineiro. Nesse caso, o Sistema não será normativo nem deliberativo, porque o município renuncia a parte de sua autonomia, ficando mantida sua vinculação normativa ao Sistema Estadual de Ensino. O Município continua obrigado a manter seu compromisso com oferta de educação escolar, devendo destinar, no mínimo, 25% de sua receita de impostos ou o que consta na respectiva Lei Orgânica, para manutenção e desenvolvimento do ensino (CF, artigo 212, e LDB, artigo 69). A integração há de ser alcançada mediante entendimento entre os dois sistemas, em que fiquem bem claras as responsabilidades de cada um.

A GL de Matias Barbosa esclarece como se dá o regime de ensino no município:

Apesar de sermos subordinados ao Estado, não somos sistema de ensino, nós temos autonomia para planejar e executar as ações de formação e intervenções. Atualmente a inspetora de ensino - SREJF tem dado suporte e apresentado sugestões nas reuniões de diretores, mas a nível local nós mesmos organizamos as formações e encontros, dentro das nossas condições. (GL MB).

As escolas municipais de Matias Barbosa são acompanhadas pelos inspetores de ensino do Estado – Superintendência Regional de Ensino de Juiz de

Fora/MG SRE/JFMG) e participam das avaliações de larga escala e dos programas e ações na área da educação desenvolvidas pelo Estado de Minas Gerais. Pelo fato de a Rede de Ensino de Matias Barbosa ser acompanhada pela SRE JF/MG era de se esperar que o processo de implementação do PNAIC fossem correlatos, porém, isso não aconteceu.

A GLMB ressaltou a falta de verba e de recursos pessoais qualificados para desenvolver algumas ações educacionais, entre elas a oferta de formação de professores,

[...] Procuramos desenvolver algumas ações voltadas para a formação seja inicial com parceria com instituições privadas e formação continuada através de seminários e adesão das políticas de formação do MEC/ Governo Federal. Por questões financeiras, é difícil implementar um Polo ou Centro de Formação. A oferta vai acontecendo o que o município tem condições de fazer bem feito e tem acontecido. A gente não faz milagre. O município sempre demonstrou vontade política e temos feito e com sucesso. (GL MB).

As dificuldades que o Município de Matias Barbosa enfrenta no que diz respeito à ausência de pessoal qualificado para implementar política locais de formação, leva o Município a articular e celebrar convênios, o que é uma realidade de muitos municípios de pequeno porte. Sem as parcerias estabelecidas, possivelmente, os municípios pequenos não teriam condições financeiras e técnicas para realizar todas as ações planejadas. Em um município de pequeno porte, no caso de Matias Barbosa que é subordinado à SER/JF esperava-se que o regime de colaboração estivesse presente na organização e encaminhamentos das políticas para a educação e também da formação do PNAIC. Os relatos apontam que os esforços para implementação da política foi através das condições do município, sem a participação do Estado.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e promulgação da Emenda Constitucional n. 14/96 (BRASIL, 1996), da Lei n. 9.424/96 (BRASIL, 1996a) e posteriormente, da Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007b), que tratam do financiamento da educação no que se refere à redistribuição de recursos públicos entre Estados e Municípios, não garantem aos municípios de pequeno porte a consolidação da autonomia e a implementação de políticas públicas educacionais que atendam à realidade local.

De acordo com o Censo Escolar/Inep 2017, o Município de Matias Barbosa possui dez escolas públicas e privadas (urbanas), com atendimento a todas as modalidades e segmentos de ensino. Desse total, seis são municipais, uma é estadual e três escolas são privadas. As escolas municipais correspondem a 60% do conjunto das escolas do Município. O Município conta com o Departamento de Educação representado pela Diretora de Educação, sendo as escolas municipais regidas pela 10ª Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE).

A Tabela 4, a seguir, apresenta a posição do Município em relação à taxa de escolarização comprada aos demais:

Tabela 4: Taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos)

Número de municípios	Posição de Matias Barbosa
No país 5570	1909º
No Estado 853	318º
Na micro região 33	17º

Elaboração da pesquisadora. Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/matias-barbosa/panorama>>

No que se refere à taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos), em 2010, chegou-se ao valor 98,1%, que corresponde a quase a totalidade da população dessa faixa etária. Na comparação com o país, a posição dos anos iniciais colocava o Município de Matias Barbosa em 1909º lugar do total de 5570 posições entre as cidades do Brasil. A comparação com as cidades do mesmo estado colocam este município na posição 318º do total de 853 cidades. Matias Barbosa ocupa o 17º lugar do total de 33 municípios da microrregião.

O IDEB das escolas municipais³⁶, anos iniciais é 5,3 sendo que a meta para 2017 era de 5,6. Comparando a outros municípios no país, Matias Barbosa ocupa a 3333ª posição, no total dos 5570 municípios do país. Em comparação com os 853 municípios do Estado ocupa a 793ª posição. Em relação às cidades da microrregião ocupa a 27ª posição em relação às 33 cidades que a formam. Considerando a nota dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública), o IDEB é de 4,5. Comparando a outros municípios está na posição de 2445º. Em comparação com as cidades do Estado de Minas Gerais em 408º e, em relação às cidades da microrregião, ocupa a 14ª posição.

³⁶Fonte :<<https://www.vedu.org.br/cidade/2225-matias-barbosa/ideb?dependence=3&grade=1&edition=2017>>

Em relação às matrículas, a Tabela 5, a seguir, representa o quantitativo de matrículas do município de Matias Barbosa (escolas públicas e privadas) em todas as modalidades de ensino.

Tabela 5: Número de matrículas (escolas públicas e privadas) do município de Matias Barbosa.

Modalidades de Ensino	Municipais (6 escolas)	Estaduais (1 escola)	Privadas (3 escolas)	Total
Creche	80	0	48	128
Pré-escolas	289	0	58	338
Anos Iniciais	829	0	82	911
Anos Finais	59	599	31	689
Ensino Médio	0	503	0	503
EJA	75	137	0	212
Educação Especial	12	22	5	39
Sub total	1344	1261	224	2820

Elaboração da pesquisadora. Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/2225-matias-barbosa/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>

As escolas públicas e privadas (urbanas e rurais) têm 2.820 estudantes matriculados em todas as modalidades e segmentos de ensino. As matrículas estão assim distribuídas: 1.261 na escola estadual, 1.344 na Rede Municipal de Ensino (creche ao 6º ano do ensino fundamental), que equivale a 47,30% do atendimento da demanda do município e 224 alunos matriculados nas três escolas privadas. No 2º ciclo de alfabetização (4º e 5º anos) têm 356 alunos matriculados.

O Município atende também à Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental) com 75 alunos matriculados e 12 matrículas de alunos especiais. Nas dez escolas do Município, escolas públicas e privadas, foram efetivadas 1.600 das matrículas de 1º ao 9º ano, deste total, 523 representam as matrículas de 1º ao 3º ano -1º ciclo de alfabetização, (33,25%). Nas três escolas privadas foram matriculados 113 alunos nos anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental (7,06% das matrículas do município), deste total, 50 correspondem às matrículas do 1º ao 3º anos -1º ciclo de alfabetização (3,12%). Em relação às matrículas das escolas municipais temos 888 matrículas do 1º ao 6º ano que representa 55,5% das matrículas de todas as redes e segmentos de ensino (escolas públicas e privadas) sendo que mais da metade deste total, 473 alunos, foram matriculados nos três primeiros anos-1º ciclo de alfabetização que representa 29,56% das matrículas do

município que atende até o 6º ano escolar. O que se pode observar nas estatísticas disponíveis é que, aproximadamente, 10% por cento da população do município estão matriculados na Rede Municipal de ensino.

As escolas municipais têm prioridade de atendimento dos alunos que frequentam desde a creche aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em decorrência da atribuição conferida aos municípios pela Constituição Federal de 1988³⁷. Atualmente o Município oferece até o 6º ano do Ensino Fundamental, em regime de colaboração com o Estado de Minas Gerais, subordinado à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). O Ensino Médio é ofertado exclusivamente pela escola estadual, bem como a Educação de Jovens e Adultos dessa etapa da Educação Básica. Não existem estabelecimentos de Ensino Superior na cidade.

Os profissionais da educação que integram o quadro de magistério nas escolas públicas municipais de Matias Barbosa são em número de 96. Dados fornecidos pelo Departamento de Educação do Município apontam que 100% do quadro de professores têm ensino superior, sendo que, na sua maioria, os cursos são os de Magistério Superior e Pedagogia. Por sua vez, os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental têm cursos de licenciatura. Essa formação vai ao encontro está consoante com a LDB 9364/96 que indica a formação superior para os profissionais da educação. Dos 96 professores, 26 atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), o número de efetivos é de 15 professores e de contratados é de 11 professores. Em Matias Barbosa, o professor não tem lotação fixa na escola, porém, não há muita rotatividade na escolha das vagas para o ano seguinte. O critério de escolha para os anos iniciais no período de 2013 a 2015 estava vinculado à participação do professor na formação do PNAIC.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)³⁸ de Matias Barbosa é 0,720, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do

³⁷ O regime de colaboração assegurado pela CF de 1988, art. 23 (modificada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006), define competências comuns à União, aos estados e municípios para proporcionar “meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (Inciso V)”. No que se refere à educação, o artigo constitucional 206 reitera “a igualdade de acesso e permanência na escola” (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade do ensino a ser oferecido (inciso VII) (FERRETTI, 2012, p. 1).

³⁸ Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/matias-barbosa_mg#idh>

município é Longevidade, com índice de 0,862, seguida de Renda, com índice de 0,703, e de Educação, com índice de 0,616.

A educação da Rede Municipal de Juiz de Fora é constituída de Sistema de Ensino Próprio, isso quer dizer que essa opção significa autonomia do ensino municipal, adequando as estruturas legais às peculiaridades locais e dando agilidade aos processos para manter a sua rede própria de escolas. Para essa opção recomenda-se a organização do Conselho Municipal de Educação ao qual está vinculado.

Quando o município não é sistema, como exemplo o município vizinho Matias Barbosa, todas as legislações, procedimento organizacional e legislativo eles ficam vinculados às orientações da SRE, nós que já somos sistema não. Temos ações em conjunto como o cadastro escolar para dimensionar as vagas no território de Juiz de Fora, então, as parcerias que são feitas com o Estado acontecem de outras formas, são parcerias informais, locais e relacionadas a outros tipos e não em relação à essa natureza. Nós não participamos dos programas do Estado. A parceria com o Governo Federal está associada com o PAR e às demandas do município³⁹. (GL JF)

O Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) envolve as lideranças locais e a comunidade local. Cabe ao município estabelecer normas complementares para o seu sistema e criar o órgão responsável pela função normativa, como exemplo, o Conselho Municipal de Educação (CME) que é o órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. O CME segundo Morduchowicz e Arango (2010), “atua como mediador entre a sociedade civil e o poder executivo local na discussão, elaboração e implementação da política municipal de educação”. (p. 127-128).

O Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora (CME)⁴⁰ é órgão deliberativo, consultivo e normativo da Administração no setor da Educação, tem por finalidade orientar, estabelecer normas e assessorar o governo do Município na definição da política educacional, na área de sua atuação, adequando as diretrizes e bases da Educação Nacional e Estadual às necessidades e condições do Município.

³⁹ O PAR é um documento de orientação para atualização do MEC enviado aos municípios. Encontra-se disponível no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13173&Itemid=

⁴⁰ O CME de Juiz de Fora foi criado pela Lei nº 6.603, de 28 de setembro de 1984. Fonte: <<https://www.pjf.mg.gov.br/conselhos/cme/arquivos/regulamento.pdf> > Acesso em: 5 de abril de 2019.

O Conselho tem por finalidade orientar e assessorar o governo do Município na fixação de diretrizes e bases da política educacional na sua área de atuação. É também um instrumento de ação social atendendo a demandas da sociedade quanto à transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos educacionais. A sociedade, representada no conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais.

Através do Regulamento do CME de Juiz de Fora, percebe-se que suas orientações e atribuições devem estar em sintonia com as políticas nacional e estadual com a participação de diferentes membros e instâncias de poder na busca de alternativas para os problemas existentes com a educação do Município.

O atendimento educacional da Rede Municipal de Juiz de Fora⁴¹, em 2018, apresentava os seguintes dados: 342 escolas públicas e privadas (urbanas e rurais), em todas as modalidades e segmentos de ensino. Desse total, 190 da rede privada, 3 escolas da rede federal, 48 da rede estadual, 101 da rede municipal. As escolas municipais correspondem a 29,53% do conjunto das escolas do município de Juiz de Fora e são regidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A Tabela 6, a seguir, apresenta a posição do Município em relação à taxa de escolarização comprada aos demais:

Tabela 6: Taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos)

Número de municípios	Posição de Juiz de Fora
No país 5570	1603º
No Estado 853	266º
Na micro região 33	16º

Elaboração da pesquisadora. Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>>

Em relação à taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos de idade é de 98,3 % em 2010, que corresponde a grande parte da população dessa faixa etária. Na comparação com o país, a posição dos anos iniciais colocava o município de Juiz de Fora em 1603º lugar do total de 5570 posições entre as cidades do Brasil. A comparação com as cidades do mesmo Estado coloca este Município na posição

⁴¹ Fonte: <<https://www.pjf.mg.gov.br/conselhos/cme/arquivos/regulamento.pdf>> Acesso em: 5 de abril de 2019.

266º do total de 853 cidades de Minas Gerais. Juiz de Fora ocupa o 16º lugar do total de 33 municípios da microrregião.

O IDEB das escolas municipais de Juiz de Fora, anos iniciais é 5,2, sendo que a meta para 2017 era de 5,6. Comparando com outros municípios brasileiros, Juiz de Fora está em 2870º lugar. Comparado com o estado está em 726º lugar e em relação às cidades na microrregião em 21º lugar. Considerando a nota dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública), o IDEB é de 4,1. Comparando a outros municípios está na posição de 3402º. Em comparado com as cidades do Estado de Minas Gerais em 621º e em relação às cidades da microrregião ocupa a 23º posição.

Em relação às matrículas, a Tabela 7, a seguir, representa o quantitativo de matrículas município de Juiz de Fora (escolas públicas e privadas) em todas as modalidades de ensino.

Tabela 7: Número de matrículas (escolas públicas e privadas) do município de Juiz de Fora.

Modalidades de Ensino	Municipais (101 escolas)	Estaduais (48 escolas)	Privadas (190 escolas)	Federais (3 escolas)	Total
Creche	2988	0	5039	0	8027
Pré-escolas	6989	0	4894	0	11883
Anos Iniciais	15749	7534	9536	440	33699
Anos Finais	8855	11109	5511	819	27113
Ensino Médio	0	13182	4372	1131	19816
EJA	7419	3326	91	245	11326
Educ. Especial	1146	750	316	30	2272
Sub total	43146	35901	29759	2665	114136

Fonte: Elaboração pela pesquisadora – Dados Q-edu.

Segundo o Censo escolar, as escolas públicas e privadas (urbanas e rurais) têm 114.136 estudantes matriculados em todas as modalidades e segmentos de ensino, sendo 29.759 nas escolas privadas e 81.712 alunos na rede pública. As matrículas estão assim distribuídas: 2.665 em escolas federais, 35.901 em escolas estaduais e 43.146 matrículas na rede municipal de ensino, com atendimento da Creche aos anos finais do Ensino fundamental, equivalente a 37,8% do atendimento do município. No 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) da Rede Municipal estão matriculadas 8.728 crianças com 6 a 8 anos de idade e 7.023 alunos matriculados no 2º ciclo (4º e 5º ano).

De acordo com a Lei orgânica do Município de Juiz de Fora, promulgada em 30 de abril de 2010, em seu artigo 89, § 1º, o município promoverá a educação

infantil e o ensino fundamental, em conformidade com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases de Educação, e complementarmente o ensino médio e supletivo.

Atualmente, o Município oferece até o 9º ano do Ensino Fundamental. O Ensino Médio é ofertado exclusivamente pelas escolas estaduais, federais e privadas, bem como a Educação de Jovens e Adultos dessa etapa da Educação Básica. O município conta com uma Universidade Pública (Federal) e vinte faculdades privadas.

Os profissionais da educação que integram todo o quadro de magistério nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora são em número de 7.086⁴², todos com curso superior, sendo os cursos na sua maioria Pedagogia e Letras. Por sua vez, os professores do 1º Ciclo de Alfabetização são em número aproximado de 1.109. Essa formação está consoante com o que propõe a LDB 9364/96 que indica a formação superior para os profissionais da educação. Dos 1.109 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), o número de efetivos é de 321 professores e de contratados é de 758 professores. Em Juiz de Fora, o professor tem lotação fixa na escola, salvo os professores contratados entre os quais há rotatividade dos professores nas escolas e/ou turmas. O critério de escolha das turmas está vinculado ao maior tempo de lotação nas escolas.

Entre 2000 e 2010, o IDHM⁴³ passou de 0,703 para 0,778 - uma taxa de crescimento de 10,67%. O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do Município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 74,75% entre 2000 e 2010. Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,117), seguida por Longevidade e por Renda.

Em relação à proficiência dos alunos em Português na Prova Brasil, anos iniciais, a escala apresenta quatro níveis: o nível avançado corresponde ao aprendizado além da expectativa. Recomendam-se, para os alunos neste nível, atividades desafiadoras. Nessa escala, concentram-se os alunos com pontuação igual ou acima de 250 em Leitura e Interpretação (Português). No nível proficiente, os alunos que aí se localizam, são considerados preparados para continuar os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento. Nessa escala, se localizam os alunos com pontuação entre 200 e 249 em Leitura e Interpretação (Português).

⁴² Fonte: Secretaria de Educação.

⁴³ Fonte: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/juiz-de-fora_mg>

Os alunos que se encontram no nível básico precisam melhorar. No que se refere à escala, sua pontuação encontra-se entre 150 e 199 em Leitura e Interpretação (Português). Sugerem-se atividades de reforço. Finalmente, no nível insuficiente, os alunos apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdo. Nessa escala, encontram-se os alunos com pontuação de 0 a 149 em Leitura e Interpretação (Português).

A Tabela 8, a seguir, representa a proficiência dos alunos em Português⁴⁴ das escolas municipais de Matias Barbosa no período de 2013 a 2017 com o quantitativo em cada nível.

Tabela 8: Proficiência dos alunos em Português das escolas municipais de Matias Barbosa.

Anos/% Participação dos alunos na Prova Brasil	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2013 (48%) De 186 alunos, 161 realizaram a Prova Brasil. 87% de taxa de participação.	15% (27 alunos)	33% (61 alunos)	35% (66 alunos)	17% (32 alunos)
2015 (49%) De 184 alunos, 169 realizaram a Prova Brasil. 92% de taxa de participação.	16 % (29 alunos)	33% (61 alunos)	41% (75 alunos)	10% (19 alunos)
2017 (55%) De 187 alunos, 178 realizaram a Prova Brasil. 95% de taxa de participação.	20% (38 alunos)	35% (66 alunos)	31% (57 alunos)	14% (26 alunos)

Fonte: Elaboração pela pesquisadora – Dados Q-edu.

Os dados apontam avanços na proficiência dos alunos em Português no período de 2013 a 2017.

Em relação à proficiência dos alunos em Português a Tabela 9, a seguir, representa proficiência dos alunos das escolas municipais de Juiz de Fora⁴⁵ no período de 2013 a 2017 com o quantitativo em cada nível.

⁴⁴ Fonte: <<https://www.qedu.org.br/cidade/2225-matias-barbosa/proficiencia>>

⁴⁵ Fonte: <<https://www.qedu.org.br/cidade/2175-juiz-de-fora/proficiencia>>

Tabela 9: Proficiência dos alunos em Português das escolas municipais de Juiz de Fora.

Anos, % e participação dos alunos na Prova Brasil	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2013 (39%) De 3.605 alunos, 3.064 realizaram a Prova Brasil. 85% de taxa de participação.	11% (409 alunos)	28% (1025 alun.)	40% (1429 alun.)	21% (743 alunos)
2015 (44%) De 3.024 alunos, 2.573 realizaram a Prova Brasil. 85% de taxa de participação.	13 % (384 alunos)	31% (946 alunos)	39% (1171 alunos)	17% (526 alunos)
2017 (51%) De 3.218 alunos, 2.698 realizaram a Prova Brasil. 84% de taxa de participação.	18% (567 alunos)	33% (1057 alunos)	33% (1082 alunos)	16% (514 alunos)

Fonte: Elaboração pela pesquisadora – Dados Q-edu.

A Tabela demonstra que o período de 2013 a 2017 houve avanços na proficiência dos alunos em Português.

4.4. Os resultados do IDEB

A Tabela 10, a seguir, retrata as metas e o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos dois municípios.

Tabela 10: Metas e IDEB/ Anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora disponibilizadas pelas SE⁴⁶

Matias Barbosa			Juiz de Fora	
ANO	META	IDEB	META	IDEB
2017	5,6	5,3	5,6	5,2
2015	5,3	5,1	5,4	4,9

⁴⁶ Dados disponibilizados pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora e pelo Departamento de Educação de Matias Barbosa – Fonte: INEP/QEDU/2018.

2013	5,1	5,1	5,1	4,8
2011	4,8	4,7	4,8	5,2
2009	4,4	4,9	4,4	4,6
2007	4,0	3,9	4,1	3,9

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados – Dados Q-edu.

Os resultados apontam que apesar dos avanços, as metas ainda não foram alcançadas. Este cenário justifica a preocupação do MEC com a baixa consistência entre a escolaridade e desempenho dos alunos, bem como com a necessidade de repensar a escola devido ao grande percentual de evasão no decorrer da vida escolar.

Esses dados corroboram com os autores citados anteriormente em relação aos desafios enfrentados na educação para elevar os resultados e a melhoria da educação. Nesses casos, apesar dos esforços feitos pelos dois municípios que estão apontados nesta pesquisa, a alfabetização das crianças ainda é um grande desafio.

Os indicadores insatisfatórios da educação brasileira favorecem o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico.

Nesse sentido, o governo Federal tem pactuado com os estados, municípios e distrito federal apresentando ações que objetivam a melhoria da qualidade do ensino. Com base nessas propostas para mudança do cenário da educação brasileira, se destacam as políticas de formação continuada como um dos caminhos para a melhoria dos índices da alfabetização no Brasil e da aprendizagem das crianças. Neste trabalho, portanto, nos debruçamos a pensar no PNAIC, uma política com tamanha envergadura, como uma dessas iniciativas que implicam no enfrentamento de desafios para a educação, em especial, para os anos iniciais do ensino fundamental.

4.5.

Sobre a situação funcional dos professores que participaram do PNAIC nos dois municípios

Sobre os números de professores contratados as gestoras educacionais dos dois municípios afirmaram:

Hoje temos no município uma média de 65 professores efetivos e 32 contratados. Os professores efetivos escolhem as turmas (anos escolares) e as vagas vão para os contratos. (GL MB).

Além das outras vagas, o número de professores contratados é para atender também a projetos, temos mais de 1000 professores contratados. (GL JF).

Os dados a seguir apontam a realidade da situação funcional dos dois municípios. O Gráfico 3, a seguir, aponta o número total geral de docentes das redes municipais de ensino de Matias Barbosa e de Juiz de Fora⁴⁷.

Gráfico 3: Total Geral de Docentes e a situação funcional dos Municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora.

Fonte: Dados da pesquisa.

⁴⁷ Fontes: Folha de Pagamento do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação Supervisão de Gestão de Dados Escolares (DPPI/SEJF) e do Departamento de Educação de Matias Barbosa. (Nota de campo).

O que se observa é a presença de professores contratados nas duas redes de ensino, porém, o número de contratados do total geral de docentes na rede municipal de Juiz de Fora representa 57% do total.

A Tabela 11 aponta o número de docentes do bloco pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) das Redes de Ensino de Matias Barbosa e de Juiz de Fora.

Tabela 11: Total de Docentes do Bloco pedagógico e a situação funcional dos Municípios de Matias Barbosa e Juiz de Fora⁴⁸

Situação funcional	Nº docentes Matias Barbosa	%	Nº docentes Juiz de Fora	%
Efetivos	15	57,7%	327	29,5%
Contratados	11	42,3%	780	70,5%
Total	26	100%	1107	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados indicam que no Município de Matias Barbosa há um equilíbrio entre número de efetivos e contratados, o percentual de efetivos é de 57,7% do total de 26 professores. Já na Rede Municipal de Juiz de Fora, 70,5% dos docentes do bloco pedagógico é constituído de professores contratados. Os professores do quadro efetivo representam 29,5% do total.

Percebemos, a partir dos gráficos que tratam do número de professores contratados, que, no geral, é muito maior que o grupo que atende ao bloco pedagógico, ainda assim, esse número é significativo e evidencia a rotatividade de professores.

Esses dados apontam a realidade dos dois municípios e a presença significativa de professores contratados, principalmente no Município de Juiz de Fora. Essa realidade pode impactar nos resultados da alfabetização através das políticas de formação implementadas nos municípios, como exemplo, o PNAIC.

⁴⁸ Fonte: Sistema Educacenso / Censo Escolar 2018

OBS. O número de docentes efetivos e contratados no Bloco Pedagógico (1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental) foi retirado da relação de docentes gerada pelo Sistema Educacenso. O filtro não é exato, visto que professores com dois cargos na mesma etapa, podem ser excluídos de um dos cargos pela duplicidade de informação. Indicamos que seja considerado como número aproximado. (Informações do - DPPI/SMEJF).

Este cenário aponta a necessidade de políticas públicas com abertura de vagas efetivas através de concurso público além de ações gestoras para a mudança desse quadro e para o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam fazer frente aos desafios que decorrem dessa situação.

O regime de contratação de professores e demais profissionais da educação acontece da seguinte forma nos dois municípios:

Em Matias Barbosa, segundo a Diretora do Departamento de Educação,

a seleção dos professores contratados é feita através de prova conhecimentos gerais e específicos, matemática e português e títulos. Essa seleção é feita por empresa contratada. O processo seletivo é para um ano podendo ser prorrogado para dois. Mas ao final de um ano é feita a rescisão e o contrato é renovado no ano seguinte, é uma possibilidade do professor continuar no município, mesmo que ele não consiga ficar na mesma escola o seu trabalho sendo bom vai ter continuidade. (GL MB)

A gestora ressaltou que o município conta com vagas, mas dependendo da demanda (número de matrículas) de um ano para outro, essas vagas variam em número, podendo aumentar ou diminuir. As vagas decorrem de licença maternidade, licença médica, licença sem vencimentos e, nesse caso, são vagas que não permitem a abertura de concursos para atender à demanda de professores para cobrir as necessidades das escolas. Admitiu que no setor educacional tem cargos vagos e ponderou:

Mediante a situação atual para abrir um concurso público tem que pensar muito porque acaba criando o vínculo, hoje estamos passando dificuldade financeira, não estamos recebendo nenhum repasse, nada, nada... nem para alimentação (merenda), nem para transporte, depósito do FUNDEB, ICMS, IPVA, nada. o Estado não está repassando nada. (GL MB).

Em Juiz de Fora, a Prefeitura através do setor Recursos Humanos lança o edital⁴⁹ disponibilizado no *site* e os professores se inscrevem e preenchem um formulário informando o tempo de exercício e formação. A seleção e classificação são feitas através da análise dos títulos, seguindo os critérios presentes no edital. Os professores são convocados através do *site* para a escolha da vaga, em dia e horário pré-determinados e esta escolha está vinculada à classificação. Na impossibilidade

⁴⁹ O Edital para contratação de professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora pode ser encontrado no portal da Prefeitura, como exemplo: <https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/sarh_154941.pdf>.

do comparecimento do candidato, caso não apresente um procurador, o candidato está eliminado do processo.

O contrato é feito por seis meses podendo ser automaticamente renovado por mais seis meses de acordo com a disponibilidade. Caso o professor perca a vaga pelo retorno do professor que estava afastado, como exemplos: por licença médica ou licença para formação, o professor contratado pode ser encaminhado para suprir a vaga em outra escola municipal. No final do ano, há rescisão do contrato e esse processo é repetido em todos os anos letivos subsequentes. O candidato que abandonar a vaga após assinar o contrato não pode assumir a vaga no próximo processo de seleção, mesmo ainda que se trate de novo edital. No caso, ele fica de “castigo” (termo usado no meio que denota a situação de abandono da vaga e punição).

Percebemos diferenças na forma de contratação dos profissionais da educação nos dois municípios: enquanto em Matias Barbosa o edital vale para dois anos, em Juiz de Fora, esse processo é feito anualmente. Em Juiz de Fora, o processo se dá por prova de títulos (experiência profissional e formação), em Matias Barbosa, o processo é feito por prova de conhecimentos específicos somados à pontuação da prova de títulos. Percebem-se pontos de aproximação no âmbito da contratação: i) o processo é feito por edital e, ii) ao final do ano letivo há a rescisão dos contratos.

Essa situação se dá, por questões financeiras e falta de repasses de verbas pelo governo Federal e/ou Estadual, o que dificulta o preenchimento das vagas disponíveis com os professores e profissionais efetivos no quadro educacional.

Os dois municípios, como em outros, estão se mantendo com o próprio tesouro, com seus próprios recursos o que impossibilita ações gestoras que atendam às necessidades locais.

No próximo capítulo, apresentamos as políticas públicas educacionais, em especial as políticas voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores com ênfase o PNAIC, objeto de nosso estudo. Para tanto, realizamos o mapeamento de publicações, documentos legais e a análise dos documentos orientadores dessa política. A partir deste estudo, o programa será contextualizado com a presença das narrativas de diferentes agentes que participaram do PNAIC nos contextos locais.

5

Políticas educacionais e o PNAIC

Este capítulo tem como propósito abrir o debate sobre as políticas educacionais e o processo de formação continuada para os professores alfabetizadores. Iniciamos este capítulo descrevendo, de forma breve, as políticas públicas educacionais e de formação que antecederam o PNAIC. A seguir, apresentamos o PNAIC, política de grande envergadura no contexto nacional, que amplia as ações direcionadas ao campo da alfabetização e constitui lugar privilegiado de pesquisas e investigações. Ressaltamos, ainda, como se deu a sua operacionalização, a base legal e os documentos norteadores do Programa, a estrutura da formação, bem como os seus desdobramentos para a sua implementação no contexto nacional e sua implementação nos municípios investigados.

5.1.

O contexto das políticas educacionais e de formação continuada para os professores alfabetizadores

Temos vivenciado, na história do Brasil, a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, as políticas educacionais e de formação continuada surgem como proposta de garantir o direito de alfabetização plena de meninos e meninas no contexto brasileiro.

Nesse viés, a educação brasileira, principalmente nas últimas décadas, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo ao ingresso das crianças de seis anos na Educação Básica. Essa medida desafiou os gestores e educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação dos resultados das avaliações de larga escala mobilizou os gestores a buscar estratégias para melhorar a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Desse modo, o governo Federal tem apresentado iniciativas para o desenvolvimento das ações na área da leitura e da escrita e ampliam-se significativamente as oportunidades, por meio de diversos programas oriundos do MEC: Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), Caixas do PNAIC e

Obras dos acervos complementares, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Coleção Explorando o Ensino, todos eles desenvolvidos com o intuito de atingir alunos, professores e famílias brasileiras.

A alfabetização e a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se constituem como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública, através da articulação com universidades brasileiras, como centros de pesquisa e de formação que poderiam, além de realizar as ações de formação continuada, receber financiamento por meio de convênios com o MEC, para a elaboração de materiais didáticos, destinados ao apoio da atividade dos docentes da educação básica.

Nesta perspectiva, o Governo Federal tem pactuado com Estados e Municípios para superar as dificuldades encontradas na alfabetização e no letramento de crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de políticas públicas educacionais, como: oferta de bolsa de estudo e financiamentos estudantis, materiais de estudo, incentivos, formação de professores, investimentos nas avaliações em larga escala, criação de um índice nacional para acompanhamento longitudinal das escolas públicas brasileiras, distribuição de livros didáticos e de literatura, entre outros programas.

Entre estas e outras iniciativas, no ano de 2010, foi publicada a Resolução CNE/CEB 07/2010 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e estabeleceu que os três anos iniciais se constituíram um Bloco Pedagógico⁵⁰ (ou ciclo sequencial) não passível de interrupção, mesmo que a escola se organize em anos escolares e não em ciclos.

A partir dessa Resolução, as Secretarias Municipais de Educação (SME) teriam que se organizar para ampliar o tempo destinado à alfabetização e ao letramento determinado no Bloco Pedagógico. Tanto em Matias Barbosa quanto em Juiz de Fora o Bloco Pedagógico é dividido em ciclos, o primeiro ciclo atende às crianças do 1º ao 3º ano e o segundo ciclo atende as crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, como previsto na Resolução do CNE. Em outras palavras, os alunos do 1º ciclo só poderão ser retidos ao final do 3º ano e os do

⁵⁰ Termo utilizado na Resolução CNE/CEB 07/2010 para indicar um ciclo de alfabetização que deve ocorrer em um período de três anos, sem interrupção, ou seja, sem que haja retenção.

2º ciclo ao final do 5º ano. O seu art. 30 estabelece que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização na perspectiva do letramento e o desenvolvimento de diversas formas de expressão, incluindo a aprendizagem da língua portuguesa, da literatura, da música e das demais artes, assim como da educação física, da matemática, da ciência, da história e da geografia.

Além dessas iniciativas, Gatti (2008) aponta que o número de propostas colocadas sobre a formação continuada, no Brasil, nas últimas décadas, cresceu de forma significativa (GATTI, 2008, p. 57). A autora usa o termo “guarda chuva” para denominar essa prática - atribuída tanto aos cursos de pós-graduação, quanto aqueles que visam, por meio do oferecimento de atividades diversas, contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Sobre as questões que envolvem as propostas de formação continuada docente constata-se que estas não diferem significativamente das propostas na formação inicial. Machado (2019) ressalta que, de um modo geral, as intervenções “são encaminhadas pelos mesmos professores da universidade que atuam na formação inicial, por técnicos das Secretarias de Educação ou por alguém de destaque em virtude de um determinado conhecimento teórico” (MACHADO, 2019, p. 30).

Assim, talvez se possa afirmar que a maioria dos formadores de professores se apresenta de forma distanciada do cotidiano da escola. Como consequência deste fato, a formação adota um formato prescritivo que pouco contribui para a reflexão e mudança das práticas pedagógicas docentes (VAILLANT, 2015; GATTI, 2008; CANDAU; SACAVINO, 2015; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A partir de uma análise geral do mapeamento dos trabalhos relacionados à formação docente, os estudos sinalizam um forte debate sobre o processo formativo, em especial para o magistério dos anos iniciais da Educação Básica. A partir da LDB 9394/1996, é crescente o investimento do Governo Federal em políticas de formação dos professores alfabetizadores, de modo especial, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no ano de 2003, início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

As políticas de formação continuada para professores alfabetizadores existem anteriormente à implementação da Rede Nacional, porém, a partir dela, percebeu-se um movimento de busca pela criação de uma política nacional mais articulada, envolvendo o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica,

Sistemas de Ensino e Universidades. Insere-se, nesse contexto, a formação do PNAIC, como uma das ações estruturantes de um acordo firmado entre o Governo Federal e entes federados diante da política nacional brasileira que instituiu o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando completam 8 (oito) anos.

Em 2002, o MEC buscava novos direcionamentos para a educação brasileira, propondo a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Nesse viés, de forma breve, destacamos as políticas públicas de formação continuada de professores do ensino fundamental implementadas pelo Governo Federal/MEC nos últimos quinze anos, junto aos Estados e Municípios, objetivando garantir uma melhor qualidade da educação pública. São eles:

I) O *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)* - lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), (BRASIL, 2001b), com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Segundo Menezes (2001), o Programa resulta de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele é voltado para a reciclagem de professores alfabetizadores, a ser desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries (hoje 1º ao 5º ano). Trata-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O curso teve a duração de 160 horas, no qual 75% do tempo foi dedicado a trabalhos em grupo e 25% foi dedicado ao trabalho individual do professor. Constou de leituras e uso de materiais escritos, quais sejam: apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem e Propostas Didáticas 1 e 2; II) O *Programa Toda Criança Aprendendo (TCA)* - lançado pelo MEC em 2003. As matrizes de referência do referido programa continham quatro linhas de ação prioritárias: Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da

Educação Básica e Instituir programas de apoio ao letramento (BRASIL, 2003) e, III) O *Programa Pró-Letramento*, implementado em 2005, com a finalidade de fazer a formação continuada a distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. A proposta funcionava na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2007c).

Em sua pesquisa de doutorado, Cabral (2015) aponta que

O Pró-Letramento, finalizado em 2010, foi considerado um programa educacional de sucesso pelo MEC. Sob a perspectiva da avaliação como mensuração, de fato, após a implantação do Pró Letramento ocorreu a melhoria dos resultados educacionais, com base nos resultados do Ideb. No ano de 2007, o índice nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2, alcançando o índice de 4,6, em 2009, e subindo para 5,0 em 2011, superando, assim, as metas estabelecidas para os períodos considerados, o que pode indicar uma crescente melhoria do sistema educacional brasileiro enquanto o programa se desenrolava nos Estados e Municípios, ao menos em termos numéricos. (CABRAL, 2015, p. 144).

Os resultados apresentados levam o MEC a considerar o programa bem sucedido (BRASIL, 2014) e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos, a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível constatar melhoria nos índices, em relação aos resultados dos estudantes. Esse fato constitui uma referência importante para a implementação do PNAIC, que começou a ser delineado em 2008, presente no cenário nacional desde 2012 como referência na formação de professores alfabetizadores.

Ainda há muito a ser feito, em termos de políticas públicas educacionais, como: ampliação de vagas na educação infantil, maior investimento na formação inicial e continuada de professores, aprimoramento dos sistemas de avaliação, melhorias na gestão pedagógica e democrática das escolas. É importante que se reconheça que investir na educação significa investir na educação básica, na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Além disso, é necessário envolver todos os atores neste processo: pais, alunos, professores e gestores, buscando iniciativas para garantir não só o

acesso, mas também a permanência e, especialmente, a conclusão dos anos de escolaridade, com qualidade e aprendizagem.

Nesse contexto das políticas de formação continuada, o PNAIC (BRASIL, 2012, 2015) é a mais recente política de formação destinada aos professores alfabetizadores.

5.2.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Neste subcapítulo apresentamos a estrutura do PNAIC. Para tanto, foi realizado o mapeamento de publicações, documentos legais e a análise dos documentos orientadores dessa política. A partir desse estudo, o programa será contextualizado com a presença de narrativas de diferentes agentes que participaram do PNAIC em dois contextos locais já anunciados.

A formação do PNAIC para os professores dos anos iniciais (1º ciclo de alfabetização) foi desenvolvida em nível nacional e se consolidou até o ano de 2016 no âmbito do MEC, em parceria com as universidades, tendo como referências as que já integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão das Secretarias de Educação que aderiram ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no documento referencial da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Tendo em vista a política nacional para a alfabetização, reconhecida como um compromisso declarado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, entre essas e outras ações governamentais, está o PNAIC.

Nesse contexto, o Governo Federal voltou-se para o processo inicial de alfabetização tendo como pressuposto que a formação continuada constitui um dos pontos estratégicos para que mudanças na educação ocorram. Assim sendo, propõe que, por meio da atenção a esse processo inicial de escolarização se possa efetivar um momento coletivo de reflexão crítica. Com isso, tem por expectativa propiciar ao professor maior segurança e autonomia na utilização de repertório e de ações didático-pedagógicas no campo da alfabetização, permitindo-lhe intervir sistematicamente junto à criança (BRASIL, 2012a).

O PNAIC teve como base as experiências consideradas exitosas de dois programas de formação continuada de professores alfabetizadores: o Pró-Letramento e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), programa cearense, que obteve uma repercussão nacional, devido aos bons resultados obtidos, configurados no desempenho dos educandos em relação às suas habilidades de leitura e escrita, principalmente. O programa foi criado em Sobral, no ano de 2002. Mais tarde, em 2007, Cid Ferreira Gomes batiza o programa como PAIC e inicia as suas atividades em todo o Estado cearense. O programa obteve um importante destaque devido aos resultados apresentados. Segundo informações obtidas no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)⁵¹,

A média de notas no Ceará, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), subiu de 3,2 para 4,9 – patamar equivalente ao verificado no Rio de Janeiro e no Espírito Santo e o mais alto do Nordeste. (ÉPOCA, 2012).

Assim, o Ceará teve um aumento considerável no número de crianças alfabetizadas, segundo dados do programa, até os oito anos de idade. Por isso, tamanha a repercussão, o PAIC inspirou a criação de um programa nacional, o PNAIC. Nesses programas destinados à alfabetização, há um intensivo investimento em formação de professores para que possam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, objetivando a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, como é a proposta do PAIC e do PNAIC, o que se contrapõe às orientações da BNCC, em 2017, que preconiza que a alfabetização das crianças deve acontecer até sete anos de idade.

Não é nosso objetivo descrever e/ou analisar o Programa do Pró-Letramento, porém, o PNAIC teve sua organização, implementação e aporte teórico muito próximo ao do Pró-letramento. Tendo seus pressupostos no Pró-Letramento, o PNAIC pôde rever e revisar alguns procedimentos, indicando a possibilidade de novas conquistas e avanços. Além disso, ampliou ainda mais a parceria com as

⁵¹ Referência: O pacto para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/3-slider-principal/319-o-pacto-para-que-todas-as-criancas-estejam-alfabetizadas-ate-os-8-anos> Acesso em: 5 de set. de 2019. O texto é uma matéria publicada na revista Época, em 21 de nov. de 2012, que está disponível também no site da revista: <http://revistaepoca.globo.com/Brasil/noticia/2012/11/o-pacto-para-que-todas-criancas-estejam-alfabetizadas-ate-os-8-anos.html>

universidades em todo o território nacional, a fim de contemplar todos os professores alfabetizadores.

Nesse sentido, com o intuito de explicitar os pontos de semelhança e distinção entre o Pró-Letramento e o PNAIC, apresentamos um quadro comparativo, desenvolvido por Cabral 2015, que aponta diferenças e semelhanças entre os dois programas:

Quadro 11: Pontos de aproximação e afastamento entre os Programas Pró-Letramento e Pacto Nacional (continua).

Itens	Pró-Letramento	PNAIC
Implementação	Em 2005	Em 2012
Ênfase	Alfabetização/linguagem e Matemática.	Língua Portuguesa, Matemática, Inclusão e Interdisciplinaridade acrescentado as áreas: Geografia, História, Ciências, Artes.
Foco	Capacidades, conhecimento e atitudes.	Formação continuada de professores, articulada com outros três eixos: materiais didáticos; avaliação e gestão, mobilização e controle social.
Objetivos	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.	As ações do PNAIC ⁵² tem como objetivos: I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III-melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012a).
Realização	Programa realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Contou com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR).	Programa realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.
Público alvo	Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.	Professores de 1º, 2º e 3º anos do ciclo inicial de alfabetização. Foram formados aproximadamente 300 mil professores alfabetizadores.
Modalidade de Oferta	Modalidade semipresencial com atividades práticas presenciais e a distância	Modalidade presencial com atividades de estudo e atividades práticas e interdisciplinares.

⁵² Os objetivos do PNAIC estão presentes no Art. 5º da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Materiais	<p>Materiais produzidos pelo Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrado à Rede, no caso, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).</p> <p>Um livro texto dividido em 8 fascículos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação 2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação 3) A organização do tempo Pedagógico e o planejamento de ensino 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões 7) Modos de falar/Modos de escrever 8) Fascículo complementar; Vídeos Jogos e Brincadeiras Infantis; O uso do livro didático na sala de aula; Reflexão no processo de formação docente: história de vida; Modo de falar/Modos de escrever; Manual do tutor; Guia geral do programa 	<p>Oito cadernos, para cada ano de escolaridade, 1º, 2º, 3º e Educação do Campo (32 cadernos ao todo):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação 2) Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares 3) O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; 4) A sala de aula como ambiente alfabetizador; ludicidade 5) Os diferentes textos em salas de alfabetização 6) Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares 7) Avaliação; alfabetização para todos; heterogeneidade 8) Avaliação final; registro de aprendizagens; organização do trabalho docente; Caderno de formação de professores; Caderno de apresentação; Caderno de avaliação; Caderno de educação inclusiva
Atores	<p>Formador – Universidade</p> <p>Coordenador local</p> <p>Professor tutor</p> <p>Professor cursista</p>	<p>Formador - Universidade</p> <p>Coordenador local</p> <p>Orientador de estudos</p> <p>Professor alfabetizador</p>
Duração	<p>Curso semipresencial de um ano: 120 horas (84 horas presenciais; 36 horas atividades individuais) para Língua Portuguesa e possibilidade de revezamento por igual período para Matemática</p>	<p>Curso presencial de dois anos: 120 horas por ano. Interdisciplinar, no primeiro ano ênfase em Língua Portuguesa; segundo ano, Matemática. Estendido para o terceiro ano, ênfase História, Geografia e Ciências.</p>
Incentivos Bolsas	<p>Apenas o professor tutor recebeu R\$ 400,00</p>	<p>Coordenador Local – R\$ 765,00; Orientador de Estudo – R\$ 765,00 e o Professor Alfabetizador – R\$ 200,00</p>
Metodologia e Estratégias formativas	<p>A metodologia propôs estudos e atividades práticas.</p> <p>Leitura literária</p> <p>Diário de bordo</p> <p>Estudo do material</p> <p>Vídeos</p> <p>Avaliação do encontro</p>	<p>A metodologia propôs estudos e atividades práticas.</p> <p>Leitura para deleite; Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro; Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas;</p> <p>Estratégias: socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula</p>

		filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação
Concepções alfabetização	Narrativas e histórias de vida como ilustrativo ao longo dos fascículos	Relatos de experiências de situações didáticas e pedagógicas como mobilizador das discussões

Fonte: Cabral (2015, p. 228-229) (BRASIL, 2007b, 2010a, 2012b, 2015, 2017).

O quadro apresentado não esgota os pontos de aproximação e/ou afastamento entre os programas, apenas permite uma visualização mais contundente das principais características dos programas. Ambos os Programas são voltados para a formação de professores alfabetizadores; atribuíram lugar de relevância ao formador (PNAIC) e tutor (Pró-Letramento), conferindo a ele a função de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. O Pró-Letramento, curso semipresencial, não apresentava como uma das exigências para atuar como formador, o crivo da experiência, o PNAIC, curso presencial, atribuiu a relevância do professor da educação básica como formador dos professores. Ao que parece, no Pró-Letramento, para atuar como formador junto à universidade era necessário ser alguém vinculado à Rede de Formação Continuada⁵³ ou à universidade composta de um corpo de professores ou alunos dos cursos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2008).

O Pró-Letramento abarca a formação em Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o PNAIC amplia a discussão e o estudo para outras áreas do conhecimento: artes, ciências, geografia e outras temáticas que serão apresentadas adiante. Tanto o Pró-letramento quanto o PNAIC abordaram a alfabetização na perspectiva do letramento.

No início de 2012, cogitava-se que o MEC implementaria o programa PNAIC enquanto as secretarias de educação dos municípios brasileiros fariam adesão (ou não) ao programa através de um pacto. Com a adesão, os professores alfabetizadores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental das

⁵³ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas. É formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008).

redes estaduais e municipais de ensino participariam de cursos de formação continuada.

O PNAIC foi lançado⁵⁴ em 8 de novembro de 2012, pela presidente Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, na gestão do ministro da educação Aloizio Mercadante Oliva, por meio da Portaria n. 867 de 4 de julho de 2012. O PNAIC instituiu-se como uma política pública nacional de formação continuada para os professores alfabetizadores. Este pacto reafirmou o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e avaliar a alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, elegendo, de maneira consubstancial, a tríade professor, aluno e alfabetização, para um fazer pedagógico que se caracterize pela inserção dos alunos na sociedade letrada, a partir da construção de conhecimentos significativos.

Frade (2015) aponta que o objetivo do programa de formação do PNAIC é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. O PNAIC, como toda política, foi delineado e norteado por bases legais e documentos orientadores.

O PNAIC constitui-se como uma ação abrangente, resultante de uma agenda definida pelo setor privado, representado pelo movimento Todos pela Educação, incorporada pelo Governo Federal, tendo em vista melhorias no ensino, em especial no que tange ao processo inicial de alfabetização das crianças da rede pública. Trata-se de uma das estratégias para o alcance dos objetos e metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), especificamente atrelado à sua segunda diretriz – alfabetizar⁵⁵ crianças até, no máximo, 8 anos de idade (BRASIL, 2007a) – e ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), considerando a sua meta 5 de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014a, p. 10).

O quadro a seguir sintetiza a estrutura do PNAIC.

⁵⁴ No lançamento do PNAIC houve discurso ao vivo da Presidente da República e do Ministro da Educação da época, sobre os desafios a serem enfrentados pelo governo Federal <http://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>

⁵⁵ O termo “alfabetizar” refere-se à garantia das aprendizagens relacionadas à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA) e da compreensão e produção de textos orais e escritos de modo das crianças se apropriarem de conhecimentos culturais nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2012a).

Quadro 12: O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - O PNAIC⁵⁶ (continua)

O que é?	O PNAIC é um compromisso formal assumido entre o Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios e Sociedade, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação, através de formação continuada destinada aos professores alfabetizadores (1º ciclo de alfabetização) abrangendo todo o território nacional, portanto, é um programa de grande envergadura. Este programa visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
Objetivos	Objetivo Geral: alcançar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
Eixos de atuação	O PNAIC é desenvolvido com recursos do governo federal. E, para esse compromisso, foram pactuadas ações em quatro eixos de atuação: - Formação continuada na modalidade presencial, envolvendo orientadores de estudos e professoras alfabetizadoras; - Materiais didáticos, obras de literatura infantil e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; - Avaliações sistematizadas; - Gestão, controle social e mobilização dos envolvidos.
Instituições envolvidas	MEC, Universidades, Secretarias de Educação dos Estados e Municípios (gestores/SE e coordenadores locais).
Sujeitos envolvidos na formação	Há um grupo de profissionais que possui um papel fundamental na execução e no sucesso e realização do programa nos municípios. Estes sujeitos são: Formadores, Orientadores e Professores atuantes em turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e classes multisseriadas.
Foco da formação	Língua Portuguesa (2013), Matemática (2014) e Interdisciplinaridade (2015).
Encontros	Encontros presenciais e atividades não presenciais totalizando uma carga horária de: 120 horas em 2013; 160 horas em 2014; 100 horas para orientadores e 80 horas para cursistas em 2015.
Materiais utilizados	Cadernos da formação; slides; atividades presenciais e não-presenciais; vídeos; jogos entre outros.

Fontes: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação, (BRASIL, 2012d); Caderno de Apresentação (BRASIL, 2014) e Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015 (BRASIL, 2015a)

⁵⁶ Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017 (BRASIL, 2017c).

Além do desenho do PNAIC, baseado nas normas, pareceres e documentos norteadores da política, lançamos mão, para a sua caracterização, dos dados originários das entrevistas realizadas com os diferentes agentes que participaram da formação: gestoras locais⁵⁷, coordenadoras locais, formadoras pela UFJF, instituição de ensino superior responsável pela difusão da formação na região da Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes, e que foram sujeitos desta pesquisa. A metodologia e a trajetória da pesquisa nos dois campos – Matias Barbosa e Juiz de Fora, foram apresentadas no Capítulo 3.

Considerando a questão de estudo, nesta pesquisa, será dada ênfase à discussão sobre o professor alfabetizador que recebeu a formação dos orientadores de estudo, ou seja, os profissionais das duas redes municipais de ensino que atuaram à frente da formação junto aos professores alfabetizadores, portanto, o foco se coloca no primeiro eixo do PNAIC: “Formação continuada para professores alfabetizadores.”

5.2.1

A base legal para a implementação do PNAIC

Com a finalidade de ampliar a compreensão sobre a implementação do PNAIC, analisamos, nesta pesquisa, os documentos oficiais e as prescrições legais que o instituíram, dentre os quais destacaram: as leis, os pareceres, os decretos e os Cadernos de Formação orientadores da proposta.

A partir da leitura desses documentos, foi-se construindo um *corpus* com o propósito de se ter uma amostra representativa de como a formação era apresentada nos documentos, seus objetivos, qual o discurso que atravessava a proposta, enfim, com a finalidade de desenhar a proposta à luz de suas prescrições legais. Para a construção deste estudo realizamos, inicialmente, uma busca, no *site* do MEC, dos documentos sobre o programa e, em especial, sobre o eixo da formação. A base legal para a implementação do PNAIC será apontada a seguir.

O Programa foi implementado em 2012 e estruturado até 2016 como um curso presencial, com concessão, aos diferentes envolvidos, de bolsas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento na Educação (FNDE) com o objetivo de

⁵⁷ Denominamos de gestoras locais as profissionais que estão à frente da educação dos dois municípios, no caso desse estudo, a Secretária de Educação da rede municipal de Juiz de Fora e Diretora do Departamento de Educação do município de Matias Barbosa.

contribuir para estudo e pesquisa. De acordo com a Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012e), substituída em 2016 pela Portaria nº 155/2016 (Brasil, 2016b), foram definidas categorias para o recebimento das bolsas e os seus respectivos valores:

I - duzentos reais mensais para o professor alfabetizador; II - setecentos e sessenta e cinco reais para o orientador de estudo; III - mil e duzentos reais para o coordenador local das ações do pacto; IV - mil e quatrocentos para o coordenador regional das ações do pacto; V - dois mil reais para o coordenador estadual das ações do pacto; VI - mil e cem reais para o formador da instituição de ensino superior; VII - mil e duzentos reais para o supervisor da instituição de ensino superior; VIII - mil e quatrocentos reais para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e IX - dois mil reais para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. (BRASIL, 2012d)

Em 13 de julho de 2017, a Portaria nº 851 (BRASIL, 2017a) modifica tanto a categoria quanto os valores a serem pagos aos profissionais da educação envolvidos no PNAIC. Vale dizer que durante a existência do PNAIC houve redução dos valores das bolsas comparando ao formato inicial do PNAIC. A partir de 2017 o PNAIC passou a ser semipresencial e sob a coordenação da UNDIME.

Os documentos encontrados foram lidos na íntegra. Junto à leitura ponderamos os pontos os quais acreditávamos que poderiam ajudar a entender o objetivo e a intenção do programa. O mesmo foi feito durante a leitura dos Cadernos. A partir da seleção dos documentos norteadores para a implementação da política e através das leituras, realizamos análises da normatização e implementação, procurando identificar os pontos de aproximação e distanciamento entre o que diz o desenho do PNAIC e o que, de fato, aconteceu na prática.

Para a implementação de uma Política ou Programa, é necessária uma base legal composta por leis, medidas provisórias, portarias, resoluções e manuais que dispõem de informações, às quais colaboram na implantação da Política. A implementação do PNAIC, nos anos compreendidos entre 2012 a 2015, está respaldada em duas leis, três portarias, uma medida provisória, duas resoluções e três manuais que, juntos, regulamentam o Programa e possibilitam sua implementação, por meio da colaboração das instâncias federal, estadual/distrital e municipal.

A seguir apresentamos uma síntese de cada um desses documentos:

Quadro 13: Documentos orientadores para a implementação do PNAIC (continua)

Título	Caracterização do documento
Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013: Conversão da Medida Provisória n. 586, de 2012.	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
Medida Provisória nº 586 de 08 de novembro de 2012	Discorre sobre providências e o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC e dá outras providências.
Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013	Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012	Define as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012.
Resolução/ CD/FNDE nº 4 de 27 de fevereiro de 2013	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013	Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE n. 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Manuais do Pacto e do Sistema	Orientam como deve ser o funcionamento, preenchimento e manipulação do sistema do PNAIC/Sispacto ⁵⁸ .
Cadernos de Apresentação	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa (2012, 2014 e 2015).

⁵⁸ Sistema Integrado de Execução, Monitoramento e Controle (SISPACTO).

Portaria nº 153 de 22 de março de 2016.	Altera a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e redefine suas diretrizes gerais.
Portarias nº 154 e nº 155 publicadas em 22 de março de 2016	Portaria n. 154 altera a Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A Portaria n. 155 oficializa a participação dos professores do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental desde que atuassem em programas de apoio à extensão da jornada escolar com foco nas questões. (BRASIL, 2016b).
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: PNAIC em Ação 2016	Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016.
Passo a passo	Discorre sobre: como cadastrar as turmas de professores no Sispacto; a recuperação da senha; o cadastro do coordenador local e dos orientadores de estudo; a troca do coordenador e sobre a adesão ao PNAIC.
Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017	Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. O programa foi ampliado passando a integrar o grupo os professores e coordenadores da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação (5º ao 9º ano). Em seu formato original pretendeu atingir aos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental e de turmas multisseriadas. (BRASIL, 2017, 2017a).
Resolução n. 12, de 6 de setembro de 2017	Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação - PNME.

Fonte: Quadro organizado a partir dos documentos do PNAIC e disponibilizados no site <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em 15/05/2019.

É notável que, dada às suas proporções, o PNAIC necessitasse de diversos documentos que o normatizassem, pois, cada um deles especifica a sua funcionalidade em relação ao Programa, desde as ações que o PNAIC pretendia desenvolver até o funcionamento e preenchimento do SISPACTO.

A partir da leitura dos documentos norteadores do PNAIC, podemos constatar que o Programa foi bem organizado e implementado de forma que atendesse ao maior número possível de professores alfabetizadores e, conseqüentemente, de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Importante afirmar, ainda, que efetuamos uma leitura detalhada de documentos que não estão inseridos no recorte escolhido para o presente estudo (2013 a 2015) com o propósito de aprofundar na compreensão de possíveis nuances na estrutura do PNAIC no decorrer de sua existência.

Após a estruturação de sua base legal, foi iniciada a trajetória do programa, sendo definida, em 2013, a Alfabetização - Linguagem como seu ponto de partida.

5.2.2

O PNAIC e a articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) e os entes federados

A formação que o PNAIC propõe foi pensada para ocorrer a partir de encontros presenciais, nos quais fossem traçadas diretrizes tendo por suporte os materiais disponibilizados pelo MEC (Eixo 3), com destaque para os Cadernos de Formação, o principal material de apoio para as discussões. Esses Cadernos foram elaborados sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) tendo como autores diferentes profissionais que participam de uma rede de universidades públicas sob a coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em diálogo com professores da Educação Básica. A formação realizou-se até o ano de 2016 por meio das universidades, a partir da articulação de diferentes instâncias: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Instituições de Ensino Superior (IES) e pelas Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que aderiram à proposta.

Nesse sentido, as instituições e profissionais possuem um papel fundamental na execução e no sucesso do programa, ao possibilitar, de fato, a realização das formações, segundo podemos visualizar na Figura 6 a seguir:

Figura 6: Estrutura do PNAIC

Fonte: Elaboração pela própria autora

Para a operacionalização do PNAIC, conjugou-se o envolvimento de diferentes agentes formativos, a saber: MEC, coordenador geral, coordenador adjunto, supervisor, formador, coordenador local (CL), orientador de estudo (OE) e professor alfabetizador (PA). Para situar cada membro no contexto da formação e suas atribuições, apresentamos o Quadro 14 a seguir:

Quadro 14: Detalhamento dos agentes envolvidos no PNAIC, no âmbito dos estados, Distrito Federal, município e IES. (Continua)

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)	
Agentes	Atribuições
Coordenador Geral	Indicado pelo dirigente máximo da IES, tendo em vista os seguintes critérios: ser professor efetivo, com experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e titulação de mestrado ou doutorado. Foi o responsável pela gestão, coordenação das ações pedagógicas, administrativas e financeira e cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas de ensino. Coube a ele também escolher o coordenador adjunto, selecionar os supervisores e formadores, alimentar o SisPacto e coordenar o processo de certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores.
Coordenador Adjunto	Indicado pelo coordenador geral da IES. Teve a função de coordenar a formação nos âmbitos acadêmico e pedagógico. Portanto, fez parte de suas atribuições a organização dos encontros presenciais; a proposição, adequação e modificações na metodologia de ensino; a condução de estudos e análises sobre a implementação da formação e a divulgação de seus resultados; a organização dos calendários acadêmicos e administrativo

	juntamente com as Secretarias de Educação e seus respectivos coordenadores locais; a homologação dos cadastros dos OEs e dos PAs; a solicitação de pagamento mensal das bolsas e a organização, juntamente com o coordenador geral da IES, do seminário final do polo.
Supervisor	Sua escolha se deu por meio de processo de seleção pública, considerando-se os requisitos de experiência na área de formação de alfabetizadores e titulação de especialização, mestrado ou doutorado. Dentre suas atribuições lhe compete: oferecer suporte ao coordenador adjunto no que se refere à coordenação acadêmica da formação. Dessa forma, atuou na coordenação e acompanhamento da formação dos OEs e atuar junto aos CLs para monitorar a assiduidade aos encontros presenciais dos OEs e PAs.
Formador	A seleção dos formadores foi realizada pelo coordenador geral, através de processo seletivo, considerando-se os critérios de experiência na formação de professores alfabetizadores; a atuação nessa função ou como professor alfabetizador por pelo menos dois anos; formação em Pedagogia, áreas afins, ou Licenciatura; titulação de especialista, mestre, doutor ou estar cursando pós-graduação na área da Educação. Dentre suas atribuições constou o planejamento, desenvolvimento, avaliação das atividades de formação dos OEs, junto aos PAs. A partir de 2016, a seleção dos formadores considerou professores das escolas com melhores índices de alfabetização para compor a equipe.
ESTADO, DISTRITO FEDERAL E MUNICÍPIOS	
Agentes	Atribuições
Coordenador Local	Indicado pela Secretaria de Educação tendo em vista as seguintes características cumulativas: ser servidor efetivo da SME; possuir experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento acerca das escolas e profissionais que atendem ao ciclo inicial de alfabetização; ter capacidade de comunicação e mobilização dos atores locais envolvidos com o ciclo de alfabetização; possuir familiaridade com meios de comunicação virtuais. Foi responsável pelo cadastramento dos OEs e dos PAs no SisPacto; pelo monitoramento dos encontros presenciais; por supervisionar, <i>in loco</i> , o desenvolvimento do PNAIC nas escolas; por viabilizar, junto à SME, responsável por toda a logística da formação; pelo cumprimento da carga horária entre os OEs e PAs; pelo diálogo com os órgãos colegiados da educação, como o Conselho Estadual ou Municipal e os Conselhos Escolares; pelo monitoramento, recebimento e devida utilização dos materiais pedagógicos; pela organização e coordenação do seminário de socialização de experiências em seu local de atuação; pelo acompanhamento da aplicação da Prova Brasil e ANA; pelo gerenciamento de ações no SisPacto ⁵⁹ ; pela interlocução entre o Município/Estado e a Instituição de Ensino Superior (IES) formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município. Sua ação junto à Secretaria de

⁵⁹ Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO que faz parte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO é considerado uma importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2014a).

	<p>Educação buscou articular às escolas, tendo o coordenador pedagógico como elo central nessa tarefa. Assim, foi de sua responsabilidade a mobilização das equipes das escolas composta pelo diretor, vice-diretor, secretários, bibliotecários, professores especialistas para atendimentos a crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros que pudessem colaborar para executar as ações do PNAIC relativas ao ciclo de alfabetização.</p>
Orientadores de Estudo	<p>Selecionado pela Secretaria de Educação, com base nos requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação: foram escolhidos e selecionados através de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas a relações de parentesco, proximidade pessoal; ser professor efetivo da rede de ensino, ter atuado como tutor no Pró-Letramento e possuir disponibilidade para dedicar-se às atividades de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. Caso não fosse possível contar com os tutores do Pró-Letramento para a orientação dos estudos, a seleção recaiu sobre profissional do magistério efetivo da rede, com formação em Pedagogia ou Licenciatura, que atuasse como docente ou coordenador pedagógico do ciclo inicial de alfabetização com, no mínimo, três anos de experiência ou experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. Dentre suas atribuições, o documento norteador do PNAIC destaca: participar dos encontros presenciais junto à IES formadora, com mínimo de 75% de frequência; conduzir a formação dos PAs no município ou região de formação em que atua; apresentar relatórios sobre a formação realizada à universidade; acompanhar a prática pedagógica dos PAs; registrar no SisPacto situação dos PAs e das atividades desenvolvidas na formação.</p>
Professores Alfabetizadores	<p>Considerado o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade. Para participação no Pacto, o nome do professor alfabetizador tinha que constar no censo escolar como professor de alguma turma do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Foi da competência dos PAs: elaborar planos de ação; definir rotinas; elaborar, utilizar e selecionar os recursos didáticos oferecidos pelo MEC para que, com o apoio e orientação da equipe da gestão da escola, pudessem se dedicar ao objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Tinham, ainda, que participar dos encontros presenciais com frequência igual ou superior a 75%; realizar a transposição didática da formação para a sala de aula; envolver-se na discussão realizada nos encontros presenciais, no planejamento do ensino; aplicar as avaliações sistêmicas e registrar os resultados dos estudantes no SisPacto; participar do seminário final da formação e apresentar relato de sua experiência nos seminários organizados pelos respectivos municípios.</p>
Coordenador Pedagógico	<p>Até 2015 o coordenador pedagógico não era considerado como público-alvo da formação. A partir de 2016, com as novas configurações do Programa, passou a integrar o PNAIC. Para participação no Pacto, o nome do coordenador pedagógico tinha que constar no censo escolar. Foi de sua competência: participar das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC; organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso</p>

	da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma.
--	--

Fonte: GIARDINI (2016); BRASIL (2012b; 2012e; 2013a, 2014a, 2015a, 2016a).

O processo formativo, retomando a Figura 6, teve início no MEC, a partir das orientações dos agentes formativos que atuaram na instância central, com representação dos professores e pesquisadores das universidades responsáveis pela elaboração e discussão do material de referência para a formação. Nas IES, a equipe de coordenação atuou frente à organização da formação no polo pelo qual foi responsável. Junto ao coordenador adjunto, atuou o supervisor, cujo papel foi de dar suporte e atuar na formação que os professores formadores das IES mediavam junto aos OEs e CLs.

As responsabilidades das instâncias administrativas que estruturam o PNAIC, apresentadas na Figura 6, e do detalhamento sobre o papel da equipe do programa no âmbito das IES e no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios, presente no Quadro 14, revelam que o desenho do programa antecipou que as pessoas envolvidas atuassem de alguma forma na formação, até que esta chegasse à escola. Pelas atribuições de cada agente, podemos observar que o PNAIC estabeleceu uma rede ampla de formação. Todos os membros atuaram de forma direta ou indireta como formadores de professor.

Os professores formadores das IES, por sua vez, foram os principais responsáveis pelo contato direto das universidades com os municípios e estados pactuados, representados por seus OEs e CLs. Os OEs ficaram com a incumbência da condução da formação no âmbito do seu sistema de ensino junto aos PAs e CLs. O grupo de OEs por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, foi responsável pela organização, com base nos mesmos princípios formativos, e pela formação dos professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversos municípios e regiões do País.

O desenho do PNAIC apresenta uma estrutura de funcionamento baseada na Resolução Nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, na qual o MEC, as universidades, as secretarias de educação e as escolas deveriam estar articulados para a realização do processo formativo dos Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores atuantes nas redes de ensino. Essa estrutura foi composta, inicialmente, por dois

grupos à frente da formação: o de professores formadores e o de orientadores de estudo. Os professores formadores, constituído por profissionais selecionados por universidades públicas brasileiras e que realizaram a formação dos Orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. Coube a esse grupo o envolvimento na formação, o desenvolvimento das atividades planejadas com seus alunos e avaliar e refletir sobre suas práticas a partir dos saberes construídos e ressignificados na formação.

Trazer os professores da Educação Básica para a universidade para assumirem o papel de formadores, foi uma inovação da formação. Entretanto, foi necessária a efetivação da parceria entre a universidade e a rede pública de ensino através de uma ação colaborativa entre os diferentes atores envolvidos. Essa medida pode ter amenizado a barreira entre as IES e os professores das escolas públicas, uma vez que a universidade, até então, como apontam Vaillant (2006), Gatti (2013) e Nóvoa (2017) não teve êxito ao desenvolver iniciativas referentes à formação de professores. Essa proposta presente no PNAIC foi importante para uma maior aproximação da academia com a escola e ter o professor da Educação Básica no contexto da universidade assumindo o papel de formador possibilitou uma nova reconfiguração da formação.

Esse triângulo, formado pelos três grupos de profissionais (Professores Formadores, Orientadores de Ensino e Professores Alfabetizadores) que deveriam estar muito bem articulados entre si, seria o responsável por mobilizar diferentes saberes que se materializariam em práticas escolares, resultando em conhecimentos efetivos para as crianças. (BRASIL, 2012d, 2015a).

Até 2016, o PNAIC foi um Programa que se alicerçou a partir de uma rede de formação composta pelo envolvimento e engajamento de diferentes agentes formativos, qualificados e se qualificando no âmbito da formação em busca do sucesso da formação escolar dos alunos.

5.2.3

A organização geral do curso, sua abrangência e os seus eixos de atuação

O PNAIC foi delineado e pensado em um currículo vasto visando atender às especificidades dos anos iniciais da alfabetização – 1º ciclo. Para tanto, o curso

foi constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como principal eixo a formação continuada.

A recomendação, para a organização das turmas de participantes, era a de que os cursos fossem ofertados para grupos de professores alfabetizadores segundo o nível de escolaridade no qual atuavam: ano 1 do Ensino Fundamental, ano 2; ano 3 e classes multisseriadas. Caso o município tivesse um número pequeno de alunos/professores, poderiam se organizar com uma única turma. O desenvolvimento do curso deveria levar em conta as especificidades de cada turma e do grupo de professores.

O programa se articula em torno de três eixos específicos: fortalecimento das estruturas de gestão, formação continuada docente e valorização dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012d; 2013a; 2014; 2015a; 2016a). Seus desdobramentos no campo da formação e da valorização dos professores alfabetizadores apoiam-se em quatro eixos de atuação, considerados como elementos que constituem esse Programa, que são: *a formação continuada de professores alfabetizadores; os materiais didáticos e pedagógicos; as avaliações e a gestão, controle social e mobilização.* Conforme podemos verificar na Figura 7, a seguir:

Figura 7: Eixos de atuação do PNAIC

Fonte: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – O Brasil do futuro com o começo que ele merece⁶⁰.

⁶⁰ www.pacto.mec.gov.br

A Figura 7 ilustra como se articulam as relações entre o PNAIC e os eixos de atuação, que foram criados com a finalidade de contribuírem na implementação do Programa. Para entendermos um pouco mais essa relação, faremos uma descrição de cada eixo, com enfoque mais aprofundado no primeiro, que é a formação continuada dos professores, objeto de nosso estudo.

Eixo 1: *Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo* tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

Eixo 2: *Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.* De um modo geral, os materiais didáticos disponibilizados pelo Pacto foram: conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e aos alunos explorar melhor os conteúdos. Além desses materiais, que deram o suporte estrutural ao curso⁶¹.

Os cadernos de formação, material utilizado para estudo, são constituídos pelas seções: “Iniciando a Conversa”, “Aprofundando o Tema”, “Compartilhando”,

⁶¹ Outros materiais foram sugeridos para a formação: Livro – Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007; Livro – A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2009; Livros do PNBE do professor distribuídos às escolas; Livros da coleção Extrapalando o Ensino, disponíveis no Portal do MEC; Textos disponíveis pelo MEC no Portal, indicados nas unidades de estudo; Textos disponíveis pelas universidades; Programas de DVD da TV Brasil e de outros programas.

“Para Aprender Mais” e “Sugestão de Atividades e leituras”. De modo geral, os cadernos explicitam dois pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico com as crianças na faixa etária de 6 a 8 anos: o papel da ludicidade e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo das crianças, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo de construção dos conhecimentos. Essa premissa permeia como proposta toda a formação do PNAIC, o trabalho com artes, literatura, gêneros textuais e a escrita de forma lúdica e prazerosa.

O PNAIC também contou com o Portal do Professor Alfabetizador, com objetivo de facilitar o acesso a vários materiais. Neste Portal, foram disponibilizados livros, programas de vídeo, relatos de experiência, dentre outros materiais que contribuíram e ainda contribuem para a formação do professor. Além desses materiais o MEC distribuiu: Jogos de alfabetização; Acervos do PNBE; Acervos do PNLD Obras complementares; Livros didáticos. (BRASIL, 2015a).

Eixo 3: *Avaliações sistemáticas*, contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas.

Eixo 4: *Gestão, o controle social e a mobilização*, o arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC é formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos.

A estrutura da formação apresenta vicissitudes e mudanças. No momento que o governo Federal se voltou, ainda mais, para a alfabetização, tomando-a como prioridade nacional e atuou na formação continuada, ficou patente que essa formação constituiu um dos pontos estratégicos para que essas mudanças na educação ocorressem.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer essa função de forma

plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2015a, p. 21)

Para isso, o PNAIC foi organizado para ser oferecido, inicialmente, com a duração de dois anos e se estendeu até 2018 sendo implementado de formas diversas, como consequência de mudanças políticas mais amplas. A temática Alfabetização foi discutida no período de 2012 a 2016, quando, a partir dessa data passa a englobar, também, a Educação Infantil. Nessa pesquisa estão sendo consideradas as diretrizes que regeram o programa até 2015. Em 22 de março de 2016, foram publicadas três Portarias (Portarias n. 153, 154, 155), que redefiniram as anteriores. As modificações centrais serão sinalizadas no decorrer do estudo baseadas nas legislações vigentes na época.

De acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados: 15 mil orientadores de estudo que receberam a formação nas IES. No ano de 2014, foram 311.916 profissionais. Em 2015, foram capacitados 302.057 professores. Em 2016, 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos participaram da formação. (BRASIL, 2017c).

É importante dizer que, ao longo dos anos, desde a sua implementação, em 2012, até o final, em 2018, o PNAIC foi sendo implementado de formas diversas, como consequência de mudanças políticas mais amplas. Traçamos, a seguir a cronologia do PNAIC e as adversidades que porventura tenham ocorrido no decorrer de sua existência. Ressaltamos que, apesar do recorte deste estudo ser o período compreendido 2013 a 2015, vale ressaltar as alterações do formato inicial da proposta formativa, uma vez que, os sujeitos da pesquisa apontam, em suas falas, algumas mudanças no decorrer dos anos de formação.

O PNAIC foi estruturado até 2016 como um curso presencial. Em seu formato original a formação era destinada aos PAs que atuavam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do ensino fundamental e de turmas multisseriadas.

Em 2013 o foco foi na Alfabetização – Língua Portuguesa com interface com outras áreas do conhecimento. O curso foi organizado com a carga horária de 200 horas para os OEs e 120 horas para os PAs e com 8 (oito) unidades de estudo, das quais foram disponibilizados 4 cadernos. Nesse ano, a formação teve como objetivo articular diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem.

As ementas do curso encontram-se no fascículo - Formação de professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b, p. 25).

Em 2014, foi implementada a ênfase na Alfabetização Matemática com revisão da Língua Portuguesa, com a carga horária 200 horas para os OEs e 160 horas para os PAs. Nesse ano, o curso foi organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, somadas ao seminário de encerramento de 8 horas. Além da Alfabetização Matemática, em 2014, no caso da UFJF, a instituição deu continuidade às discussões de algumas unidades temáticas sobre Linguagem, realizadas em 2013. Os temas abordados na Alfabetização Matemática foram: Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber e, Relato de experiências/Palestra⁶².

O documento orienta que as oito unidades deveriam ser trabalhadas em dez meses, a serem organizadas pelas IES que atuaram no Pacto. Na proposta formativa do PNAIC, a abordagem da Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento constituiu-se em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que visa superar a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

Diferente do material de Língua Portuguesa, a construção do material da Educação Matemática contou com a participação de mais de dez instituições de Ensino Superior bem como de escolas das cinco regiões brasileiras. Para a elaboração de material destinado a aproximadamente 400 mil professores alfabetizadores de todo o território nacional, houve o envolvimento de mais de cem pessoas. Esse movimento teve como objetivo ampliar a participação dos atores e ouvir os professores dando a oportunidade de relatarem suas experiências, constituindo um material de estudo que estabelecesse um diálogo com outros professores envolvidos na formação e demais leitores. (BRASIL, 2014, p. 6).

⁶² Fonte: Brasil, 2014 – Caderno de Apresentação/Alfabetização Matemática, p. 12

Em 2015, o trabalho pedagógico para este ano de formação foi organizado na perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade abrangendo além da Linguagem e a Alfabetização Matemática, outras áreas de conhecimento: Ciências, Artes, Geografia e História, com a carga horária de 100 horas para OEs e 80 horas para os PAs. Apesar de o foco ser a interdisciplinaridade, o PNAIC valorizou também os conhecimentos adquiridos nos diferentes campos do saber (BRASIL, 2012, 2015). Assim, conceitos que fundamentam os diferentes componentes curriculares foram introduzidos nos cadernos de formação de 2013 e foram retomados em 2015. A interdisciplinaridade, na perspectiva do PNAIC, se constitui tendo como foco a relação entre as diferentes áreas de conhecimento.

Em 2016, o curso aconteceu no Polo de Juiz de Fora no último trimestre do ano. De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC, (BRASIL, 2015a, p. 30), neste ano, o curso foi composto de oito unidades, com a carga horária de oito horas para cada unidade, assim distribuídas: Currículo na perspectiva da Inclusão e da Diversidade; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; a arte no ciclo de alfabetização; alfabetização matemática na perspectiva do letramento de ciências na natureza no ciclo de alfabetização; ciências humanas no ciclo de alfabetização e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2016d).

Diante disso, o Pacto teve a expectativa de propiciar ao professor e demais profissionais uma maior segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de ações didático-pedagógicas no campo da alfabetização, permitindo-lhe intervir sistematicamente junto à criança (BRASIL, 2012a). Para este ano foi criado um cronograma de ações a serem desenvolvidas na formação, porém, somente algumas foram realizadas. No âmbito deste estudo não vamos abordar os encaminhamentos para 2016 por não ser o foco da pesquisa.

A partir de 2017, com base nos documentos orientadores publicados naquele ano, passa a ser semipresencial (art. 14, BRASIL, 2017)⁶³. Em seu formato original,

⁶³ A Portaria MEC nº 154/2016 altera a Portaria MEC nº 90/2013, e da Portaria MEC nº 155/2016, que altera a Portaria MEC nº 1458/2012. A Portaria MEC nº 155/2016 (BRASIL, 2016b), amplia o atendimento com oferta de curso aos professores do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental desde que

pretendeu atingir aos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental e de turmas multisseriadas. Através da Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017) e da Resolução n. 12, de 6 de setembro de 2017 (BRASIL, 2017b), o programa foi ampliado à participação dos coordenadores da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação (5º ao 9º ano).

Em relação às bolsas, com base nos documentos orientadores de 2017, o PNAIC passou a ser um curso semipresencial (art. 14, BRASIL, 2017c). A Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012e), que foi substituída em 2016 pela Portaria n. 155/2016 (Brasil, 2016b), foram definidas categorias para o recebimento das bolsas e os seus respectivos valores: I - duzentos reais mensais para o professor alfabetizador; II - setecentos e sessenta e cinco reais para o orientador de estudo; III - mil e duzentos reais para o coordenador local das ações do pacto; IV - mil e quatrocentos reais para o coordenador regional das ações do pacto; V - dois mil reais para o coordenador estadual das ações do pacto; VI - mil e cem reais para o formador da instituição de ensino superior; VII - mil e duzentos reais para o supervisor da instituição de ensino superior; VIII - mil e quatrocentos reais para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e IX - dois mil reais para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. Em 13 de julho de 2017, a Portaria n. 851 (BRASIL, 2017a) modifica a categoria e os valores a serem pagos aos profissionais envolvidos no PNAIC.

Na implementação do PNAIC até 2015, uma das atribuições dos CLs era participar de reuniões periódicas administradas pelos supervisores das universidades com temas de estudos voltados à gestão educacional e coordenação das ações de formação em sua região. A partir do ano de 2016, os CLs passaram a ter como incumbência a participação na mesma formação destinada aos OEs pelas IEs. (BRASIL, 2016b). Além dessas alterações, o PNAIC sofreu mudanças em relação ao Pacto estabelecido com os entes federados, desde o seu lançamento. Uma delas está relacionada à ampliação de seu desenvolvimento para além da parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada.

atendessem às seguintes condições: que atuassem em programas de apoio à extensão da jornada escolar com foco nas questões relativas à alfabetização e letramento; e que essa atuação se desse nas escolas com baixo desempenho (identificado pelo MEC) na prova Brasil. Essa abertura de vagas se estendeu também aos coordenadores pedagógicos.

Conforme o documento do PNAIC, as ações da formação enfatizaram as discussões relacionadas ao planejamento de ações pedagógicas voltadas a “[...] ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015b).

Os números registrados até o ano de 2015 mostraram que grande parte dos professores alfabetizadores brasileiros estabeleceu diálogo sobre o processo de alfabetização. Esses professores tiveram garantido o direito de discutir aspectos didático-metodológicos voltados às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinaridade, o que trouxe a possibilidade de incidir em práticas mais amadurecidas e gerar avanço na cultura escolar, fundamentalmente, na aprendizagem e no uso do material escrito. Diante disso, é possível considerar que o PNAIC pode ter sido um programa que forneceu uma importante base de construção da identidade profissional docente na área da alfabetização inicial e pode ter beneficiado mais de 6 (seis) milhões de alunos (BRASIL, 2015a).

O PNAIC, desde o seu desenho inicial até a sua reestruturação, constituiu-se como uma das estratégias de enfrentamento dos indicadores de analfabetismo no Brasil, visando às transformações nos sistemas de ensino. Com base nessa justificativa, consolidou-se até hoje como o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo governo federal. (BRASIL, 2015a).

Esses fatos contribuíram para uma maior aproximação dos professores da Educação Básica e dos formadores que atuam na formação inicial ou continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores sobre as realidades diversas das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais tangíveis e que atendessem às diversidades.

5.3.

A implementação do PNAIC no Polo de Juiz de Fora/UFJF

O PNAIC consolidou-se a partir de uma rede composta pelo engajamento de diferentes agentes formativos qualificados e, que ao mesmo tempo, se qualificavam mutuamente na busca pelo sucesso escolar dos alunos.

A implementação do PNAIC no Polo de Juiz de Fora se deu em 2012 através da parceria do governo federal com as Universidades Públicas e os municípios. Em Juiz de Fora, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi responsável pela coordenação da formação do PNAIC. Para a implementação do PNAIC, os

municípios foram convidados a participar: o município de Matias Barbosa, o convite foi repassado pela Superintendência Regional de Ensino a qual o município está vinculado e em Juiz de Fora a Secretaria de Educação recebeu *e-mail* via MEC. Ambos os municípios fizeram a adesão em 2012.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do PNAIC, para a sua efetiva implementação.

A formação continuada pelo PNAIC para os professores alfabetizadores das redes públicas de ensino pactuadas com o governo federal ocorreu até o ano de 2016. Foram aproximadamente trinta e oito Instituições de Ensino Superior - Universidades públicas brasileiras que estabeleceram a parceria com o MEC. Nessas instituições foram constituídos os chamados polos de formação que acolheram os municípios da região estabelecida de acordo com a sua territorialidade. As universidades tiveram como atribuições coordenar, supervisionar e dar os encaminhamentos necessários para que a formação dos professores acontecesse.

No primeiro ano de implantação do PNAIC, em 2013, houve a adesão e a participação dos 27 estados e o Distrito Federal, 5421 municípios e a participação de 38 universidades públicas. Em 2014, o PNAIC teve adesão de mais 77 municípios.

Mesmo não sendo obrigatória, a adesão ao PNAIC, dada à continuidade de outros programas alfabetizadores em curso, esses números demonstram a amplitude e a abrangência do Pacto, visto que a quantidade de professores participantes é de 316.762 educadores, que representam 43% de um total de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, equivalente a 736.895 docentes (MOURA E OLIVEIRA, 2014).

Na maioria dos estados brasileiros, houve uma instituição federal pública responsável pela formação. Em Minas Gerais, foram seis as universidades pioneiras à frente do PNAIC: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Universidade Estadual de Montes Claros.

As atividades da formação, sob a responsabilidade da UFJF aconteceram no período de 2012 a 2016. A UFJF foi fundada no ano de 1960 e tem um campus avançado em Governador Valadares/MG. Segundo dados do *site* institucional, a UFJF conta hoje com 93 opções de cursos de graduação, 36 de mestrado e 17 de doutorado, em todas as áreas do conhecimento. Seu campus possui uma área total de 1.346.793,80 metros quadrados. Desde a sua construção está em constante crescimento, seja na construção de novas faculdades, quanto em número de cursos e alunos.

Segundo *site* oficial da UFJF,

Pelo campus da UFJF circulam diariamente mais de 20 mil alunos, sem contar os cerca de três mil estudantes da educação a distância. A instituição posiciona-se como um polo científico e cultural de uma região de mais de três milhões de habitantes e está classificada entre as melhores universidades da América Latina, com reconhecimento nacional e internacional. Além dos cursos de formação inicial, especialização, extensão e pós-graduação, conta ainda com o Colégio de Aplicação João XXIII com atendimento do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. (UFJF, 2017).

A pesquisa de Machado (2019) aponta que a UFJF foi uma das pioneiras que iniciaram a formação do PNAIC. Em entrevista com a Coordenadora Geral do PNAIC no Polo UFJF, os dados apontam que:

Essa experiência teve início com um projeto “piloto” do programa, no ano de 2012, atendendo, inicialmente, a 204 municípios da Zona da Mata e Campo das Vertentes, atingindo um número aproximado de 4.500 professores alfabetizadores. [...] Para a execução da ação do PNAIC pela UFJF, a equipe foi formada pela coordenadora geral, uma coordenadora adjunta, uma supervisora e doze formadoras que atuavam diretamente na formação com os OEs. Em 2013, integrou ao grupo uma formadora itinerante. Essa figura formativa foi uma inovação do polo de Juiz de Fora. Segundo a coordenadora geral, seu ingresso se deu pela expectativa de estabelecer uma parceria mais estreita com os municípios a que o polo atendia. Com a ampliação do programa, que passou a atender a área da Matemática, e com a saída de alguns formadores e entrada de outros em substituição, o número de formadores saltou para 33 (trinta e três) até 2016 (MACHADO, 2019, p. 90).

Sobre a seleção dos formadores, Machado (2019) ressalta que a constituição desse grupo não foi difícil porque Juiz de Fora possui um quadro de profissionais, em especial de professores com experiência na área de alfabetização e com

formação sólida. Porém, para constituir o grupo responsável pela Alfabetização Matemática já não foi tão fácil porque “poucas professoras eram referências no trabalho com a Matemática escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. (MACHADO, 2019, p. 92).

Esses dados apontam a preocupação da Universidade de seguir a orientação do PNAIC de trazer o professor com o crivo da experiência para atuar na formação com a intencionalidade de surtir efeito positivo nos professores.

Os atores envolvidos com a formação no Polo de Juiz de Fora foram: uma coordenadora geral/Polo UFJF; dois Coordenadores adjuntos/Polo UFJF; além dos formadores que, em 2013, eram doze formadores de Língua Portuguesa. Com a inclusão dos estudos de Matemática, esse número passou para ser igual a vinte e quatro. No desenvolvimento do PNAIC no polo de Juiz de Fora, o número de formadores chegou a 33 (período de 2012 a 2016). Entre os atores do PNAIC, podemos contar também com: Gestores Locais: 01 de Juiz de Fora e 01 de Matias Barbosa; Coordenadoras Locais: 01 de Juiz de Fora⁶⁴ e 01 de Matias Barbosa; Orientadores de Estudos – 01 OE de Matias Barbosa e 19 de Juiz de Fora e Professores Alfabetizadores cursistas.

5.3.1.

As parcerias, o regime de colaboração e a gestão municipal

Uma política pública, como a do PNAIC, que busca a garantia do direito de aprender de todas as crianças do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas, precisa assegurar não apenas a formação do professor alfabetizador, mas, sobretudo, o compromisso dos gestores federais, estaduais, municipais e escolares.

A LDB (Lei n. 9.394/96) é explícita, mas sucinta sobre o regime de colaboração: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (art. 8º). Segundo Ciavatta (2013), “alguns interpretam que já estaria dada a regulamentação do regime de colaboração, mas a realidade de sua implementação, na sociedade desigual e diferenciada que somos, mostra que a questão não é tão simples” (CIAVATTA, 2013, p. 962 *apud* Educação & Sociedade, 2013). A LDB, em seu

⁶⁴ Houve substituição da CL no município de Juiz de Fora em 2014.

Art. 62, que trata da formação de docentes para atuarem na Educação Básica⁶⁵ – no § 1º (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) afirma que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração⁶⁶, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

No Parágrafo Único do Art. 23 da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006⁶⁷, encontramos que “leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” Essa cooperação técnica e financeira da União com Estados e Municípios está assegurada no inciso IV do Art. 30.

A responsabilidade da União com a Educação Básica, fortalecendo a necessidade da construção de um efetivo regime de colaboração, foi finalmente estabelecida na Emenda Constitucional nº 59, de 2009⁶⁸, pela qual o Art. 211 da Constituição passa, no seu § 4º, a comprometer diretamente a União com a universalização do ensino obrigatório: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”. Por meio do caput do Art. 214 da Constituição Federal e do inciso IV, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

⁶⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

⁶⁶ Lei nº 12.056, de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm> . Acesso em 28 de maio de 2019.

⁶⁷ Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em 28 de maio de 2019.

⁶⁸ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em 29 de maio de 2019

A Formadora 2, que também atuou como gestora, aponta a importância da participação e articulação dos diferentes agentes para implementação das políticas em municípios pequenos.

Como gestora de um município pequeno, acompanhei a implementação de algumas políticas. Quando a gente está na gestão, a gente coloca muito em prática o que o Estado e o Governo colocam para os municípios, sobretudo os pequenos que têm pouca autonomia financeira e técnica para poder estar pensando nas próprias políticas. Então, a gente busca implementar e fazer com que as políticas do estado e do governo federal funcionem no município. (F2)

O excerto da fala de F2 nos aponta a importância que os municípios dão às políticas de formação continuada que chegam até eles, principalmente os de pequeno porte, os quais têm pouca autonomia financeira e técnica. A fala ressalta o investimento e os esforços da gestão local em colocar o PNAIC em prática de forma que funcione bem no município.

Quando se estabelece um programa com investimentos elevados e metas ambiciosas, como a de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, cumpre-se o preceito constitucional e torna-se necessário o estabelecimento de um sistema de gestão que contribua para a concretização de um verdadeiro regime de colaboração.

Ainda no que tange à parceria e ao regime de colaboração entre os entes federados, a Formadora 2 relata o papel e a responsabilidade de cada uma dessas instâncias para o desenvolvimento do PNAIC e outras ações gestoras e pedagógicas.

Dentro do regime de colaboração, todos são responsáveis, em nível local e nível macro. Então não adianta colocar culpas... a gente vê muito... culpa, culpa mas eu também tenho a minha culpa. A gente tem todo um regime de colaboração, toda uma organização, mas se eu não fiz a minha parte, então eu estou colhendo frutos. (F 2)

Essa narrativa demonstra a importância de todos assumirem sua responsabilidade, seja em nível macro, meso ou micro para que o sucesso da política seja atingido. Essa premissa é reforçada na fala da Gestora Local de Matias Barbosa a respeito da implementação do PNAIC no Município:

Quando tudo começou houve maior preparação dos OEs e CLs para que a formação fosse colocada em prática, acontecesse... foi mais organizado. Eu senti uma diferença muito grande até a Undime passar a estar à frente do PNAIC. Eu senti diferença em

relação às formações passadas... os CLs e a OEs tiveram mais dificuldades... Nas últimas formações (referindo a partir de 2016) houve um desgaste para obter as informações, havia desencontros de informações... Sempre deparamos com dificuldades, mas quando há uma organização e planejamento fica mais fácil de contornar e resolver. (GL MB)

O que desestruturou o PNAIC foi a descontinuidade ao longo dos anos, o tempo curto de formação. A rede tem muitos professores contratados e sem o documento da contratação não puderam se inscrever no Sispacto. (CL 2 JF).

Os relatos da GL MB (Gestora Local) e da CL 2 JF (Coordenadora Local) ressaltam a importância da articulação das ações gestoras para a implementação e continuidade das políticas públicas de formação continuada. Estas narrativas estão em conformidade com documentos oficiais (BRASIL, 2012a) que afirmam que a formação docente é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade.

Quando há mudanças nos encaminhamentos, em especial nas ações gestoras, as coisas nem sempre andam bem, no caso, houve a transferência da formação coordenada pela UFJF, que a partir de 2016 foi designada para UNDIME, o que caracteriza uma descontinuidade da formação e da gestão. No caso do Polo de Juiz de Fora, o PNAIC foi coordenado pelas professoras do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

Essa situação gerou mudanças, para pior, conforme os relatos apontados nesta pesquisa, o que afetou questões relacionadas à comunicação, falta de organização, falta de material, a situação de contratados que geram inconstância no processo formativo e na atuação docente. Outras questões estão relacionadas à carga horária do curso, que foi se diluindo no decorrer dos anos, à distribuição de material, à diminuição das verbas e recursos repassados aos municípios, fatores que desencadeiam uma série de obstáculos e desafios para os gestores.

Dourado (2013) aponta que é preciso garantir condições para que as políticas públicas educacionais sejam concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino como vias de: promover a formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização da educação básica e da educação superior, de qualidade; consolide a pós-graduação, pesquisa e tecnologia; defina os parâmetros e diretrizes para a valorização dos

profissionais da educação e promova a educação inclusiva, avaliação emancipatória e a gestão democrática.

Considerando as diretrizes e metas do PNE para a melhoria da educação no País, o governo desenvolve um conjunto de ações, visando à formação e valorização dos profissionais do magistério. Na concepção do Plano, estes profissionais desempenham papel preponderante nos esforços para se atingir a equidade, a qualidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Nesse sentido, Dourado (2007) aponta a boa formação dos profissionais das escolas como essencial para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem do aluno.

Vale destacar que, apesar da articulação entre governo federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, isso não foi garantia de que o PNAIC fosse implementado da forma como foi elaborado. Dada à diversidade dos municípios, os quais apresentam condições diferenciadas de assumir tais responsabilidades.

5.3.2.

O papel do gestor local para/na implementação do PNAIC

A valorização da Gestão, controle social e mobilização foi um dos eixos centrais do PNAIC (Eixo 4), o que mostra que o Programa leva em consideração, além do ambiente e de materiais adequados em cada sala de aula, a responsabilização de cada esfera de gestão da educação, para o enfrentamento das condições reais que impõem limitações ao trabalho docente.

No Art. 10 da Portaria Nº 867/2012⁶⁹, que institui o PNAIC e as ações desse Pacto, o eixo gestão tem foco no controle e mobilização social e caracteriza-se pela: Constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma: a) Comitê Gestor Nacional;⁷⁰ b) Coordenação Institucional; c) Coordenação Estadual e d) Coordenação Municipal.

Ao aderirem ao PNAIC, as redes municipais sinalizam acerca dos seus compromissos com a educação pública. Com essa adesão, indicam que reconhecem

⁶⁹ Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em 29 de maio de 2019.

⁷⁰ O Comitê Gestor tem como atribuições acompanhar e fiscalizar o trabalho das instituições credenciadas para a certificação de diretores escolares no âmbito do programa. Também caberá ao comitê aprovar os padrões nacionais para os diretores escolares e aprovar os critérios para a adesão de estados e municípios ao programa de capacitação dos diretores escolares da rede pública, através da Portaria nº 146, de 18 de março de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>

que os educadores têm direito a participarem de programas de formação continuada como uma atividade permanente e inserida em seu cotidiano.

Sobre a adesão, o excerto da fala da CL, a seguir, demonstra o empenho dela para sensibilizar os diferentes atores para que o PNAIC chegasse à escola e aos professores alfabetizadores.

Eu tinha que sensibilizar os diretores e também os coordenadores, mas tocar nos professores da forma que a gente queria, e que para mim foi um pouco complicado, porque eu também estava chegando ao setor com diversos desafios, conhecendo tudo... mas para mim foi um desafio muito grande durante esses dois anos para compreender tudo isso. [...] Conciliar a coordenação do PNAIC e a chefia do departamento da rede como um todo foi um desafio muito grande, foi um aprendizado muito grande. (CL 1 JF)

Esse relato demonstra os esforços para assegurar as condições necessárias para que os diferentes profissionais envolvidos – CLs, OEs e professores cursistas, realizassem seus encontros de formação. O relato aponta que a CL se percebe efetivamente como mediadora da formação. Os gestores municipais e escolares também ajustam suas ações para atenderem às demandas provocadas pela chegada de materiais e para assegurarem sua disponibilização aos professores e estudantes.

São responsáveis, ainda, por viabilizarem o processo de realização de avaliações de larga escala, como é o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), outro eixo contemplado no Pacto. Encarregam-se também da mobilização, do controle social e da gestão, sendo responsáveis pela divulgação e articulação local (BRASIL, 2015).

As coordenadoras locais narram sobre as suas atribuições.

As atribuições do coordenador eram mais burocráticas (inscrever os professores, lançar no sistema o CPF, conferir as bolsas [...]) E assim, na prática eu não tinha atribuição de colocar a mão na massa... eu não tinha obrigação de acompanhar a formação... sempre fiquei presente em todas as formações, eu nunca deixei de comparecer... eu ficava umas duas ou três horas na formação... recebia os professores, a OE, verificava se precisava de alguma material e xerox.. tudo eu deixava organizado para facilitar para ela também. (CL MB)

Meu trabalho era cadastrar os professores no Sispacto, acompanhar a formação pelo sistema, participava nas reuniões com os orientadores de estudos, dos encontros com os professores alfabetizadores, organização dos seminários e o curso como um todo. Sensibilizar os diretores, não só para os professores participarem da formação, mas para que eles não

desistissem da formação, para os professores terem apoio da direção. Orientava para que o material disponibilizado pelo PNAIC, livros, jogos que fossem para sala de aula. Eu também participava das reuniões na Universidade junto as OES. [...] Às vezes eu entrava na sala de aula para que eu pudesse perceber a participação dos professores. (CL 1 JF).

Eu auxiliava os OEs, os PAs, organizava o material do curso, organizava seminários, cadastrava os professores, acompanhava o Sispacto, dava encaminhamentos às questões relacionadas à formação. Não senti dificuldade, a outra coordenadora local passou tudo, todos os documentos, arquivos. (CL 2 JF).

Os relatos demonstram que as funções desenvolvidas pelas CLs eram mais burocráticas. As CLs relataram o fato de estarem sempre atentas às necessidades das OEs e PAs. Conciliar a dupla função (CL e atividades do trabalho no município), sensibilizar os diretores escolares e os PAs a se envolverem com a formação, orientação quanto à distribuição do material aos PAs e alunos, auxiliar os PAs no Sispacto foram os grandes desafios enfrentados pelas CLs. Apesar de não ser atribuição do CL estar presente nos momentos dos encontros percebemos a disponibilidade da CL MB e CL 1 JF em acompanharem as formações, mesmo fora do horário de trabalho. Os relatos apontam o engajamento e o envolvimento desses atores para que a política fosse colocada em prática e fosse bem sucedida.

Os compromissos de cada ator envolvido foram apresentados desde o momento da adesão ao PNAIC, outros iam sendo agregados à medida que o Programa ia se consolidando nos municípios, pela sua natureza ou pela necessidade e encaminhamentos locais. Para tanto, coube aos gestores articular e criar dispositivos que assegurassem a materialização dos princípios definidos no PNAIC, em especial no que se refere à garantia dos direitos dos estudantes e à organização escolar do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Sobre o envolvimento e a participação dos diretores escolares no processo formativo, as CLs apontam:

Os diretores escolares participavam muito não... mas assim... se eu precisasse de alguma coisa, nunca fui impedida de nada. [...] O diretor não ficava presente, mas também não me atrapalhava. (CL MB)

O espaço para dialogar é importante e depende do perfil do gestor para promover esses momentos de discussão na escola. Às vezes a indisciplina consome muito, festas e outras atividades e o que é preciso mesmo vai ficando... o fazer junto é muito importante, o ganho do PNAIC foi aí. (CL 1 JF).

Eu tive muitas dificuldades. A verba era da SE, então tínhamos que contar o que tínhamos. Tivemos apoio da SE, da equipe da SE e também dos diretores das escolas para mobilizar os professores. Algumas forneciam merenda. A gestão é muito importante para que tudo aconteça. O querer correr atrás. O pacto trouxe essa aproximação. Sempre buscávamos caminhos e eles eram encontrados. (CL 2 JF)

Observamos nas falas da CL MB e CL 1 JF, que, de um modo geral, faltou envolvimento dos diretores escolares, em contrapartida, a CL 2 JF não sentiu essa dificuldade. Entretanto, para que uma política de formação chegue de fato até a escola e à sala de aula, é necessário o envolvimento de todos. O fazer pedagógico é fundamental e, para isso, a atuação do gestor e demais agentes é de suma relevância.

Segundo Ciavatta (2013), o quadro delineado da política não anuncia solução fácil e imediata. Há problemas estruturais na sociedade brasileira e nas escolas que mantêm os poderes centralizadores em vários níveis. Mas a história existe como produção social da existência humana, como apontam Marx; Engels (1979), nos termos da atuação política e organizativa dos sujeitos envolvidos. “A regulamentação e a implementação dependem da correlação de forças em confronto” (CIAVATTA, 2013, p. 976).

Neste sentido, “não significa que os municípios sejam meros executores de uma política centralizada” (BRASIL, 2015, p. 29). Sendo assim, o desenho do PNAIC dá margem aos diferentes entes e atores envolvidos, que reafirmem-se na defesa do fortalecimento da gestão democrática, como “principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania, que se desenvolve numa escola cidadã” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 175).

Ademais, os mecanismos de colaboração e descentralização precisam estar envolvidos e afinados ao Pacto. Assim, os municípios se colocam como agentes fundamentais na implementação de políticas educacionais, pois são responsáveis por gestar a “microrregulações locais” através de negociações com os diferentes atores. Os depoimentos indicam que nos dois municípios investigados, houve o empenho, a colaboração e o envolvimento de todos os atores para que a política fosse colocada em prática.

Ainda sobre o papel da gestão local para os encaminhamentos da política de formação, a Formadora 2, que já atuou como gestora educacional de um município de pequeno porte questiona:

A educação é a linha de frente para a gestão local? Aí o gestor vai valorizar e até acompanhar, mas quando a formação fica em segundo plano não interessa quem está e fica esvaziada e depois vai avaliar e ver que não deu certo e coloca a culpa no governo federal, mas o governo local também não fez a sua parte. (F2)

A formadora ressalta que, ainda que as políticas de formação tenham um ótimo material, que as universidades parceiras sejam excelentes, os formadores tenham compromisso, é preciso olhar a política de uma forma mais focada e direcionada para que se tenha sucesso e bons resultados.

Sobre o regime de colaboração, Ferretti (2012) adverte “[...] a ausência de regulamentação sobre tal regime não só dificulta a articulação entre os entes federados, como também produz distorções nas tentativas de colocar tal dispositivo em prática” (FERRETTI, 2012, p. 1). Uma das incongruências apontadas pelo autor é a descentralização da execução, mas não das decisões e do controle dos recursos e na avaliação dos resultados.

A partir dos relatos percebemos, ainda, a mobilização dos diferentes atores e o sentimento de pertencimento, como protagonistas. Constatamos, ainda, que o trabalho foi feito com parceria para a disseminação das informações, para a adesão dos professores e organização dos encontros (logística) nos contextos locais. Apesar de algumas dificuldades na implementação da política, as narrativas apontam a presença da ação conjunta dos diferentes atores. Os CLs e OEs se encontravam e delineavam as ações e planejamentos das aulas.

Havia a recomendação de que fossem constituídas equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo da gestão central⁷¹ e as equipes das escolas⁷². (BRASIL, 2012).

Essa equipe ligada à gestão central de cada rede de ensino tem como ponto de partida do seu trabalho:

⁷¹ Refere-se ao grupo que atua na gestão da Secretaria de Educação (equipe técnica, diretores de projetos, dentre outros). (BRASIL, 2012, p. 9)

⁷² Refere-se aos diretores escolares e coordenadores pedagógicos, por exemplo. Pessoas centradas na escola.

A promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. É tarefa também dessa equipe planejar ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos no sentido de articular a dimensão da formação continuada e da prática docente. (BRASIL, 2012, p.9-10).

Além dessas ações, o documento preconiza a importância do planejamento das avaliações da rede com objetivo de verificar se ações previstas no plano estão sendo executadas e atendidas. Para tanto, a equipe pedagógica precisa: organizar os tempos e espaços pedagógicos; atendimento às crianças com necessidades especiais; a construção do projeto Político-Pedagógico; a organização do cronograma de trabalho; a definição do trabalho coletivo (encontros para estudo e planejamento); acompanhamento e avaliação no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino.

Os coordenadores pedagógicos são responsáveis por orientar os docentes e discentes; fazer o acompanhamento do trabalho do professor e da vida escolar dos discentes; fazer encaminhamentos de ações pedagógicas para a aprendizagem das crianças, entre outras atribuições.

Sobre esse aspecto a Formadora 2 destaca:

A gestão tem um grande papel, tanto a gestão do município como a gestão da escola- direção, coordenação pedagógica, porque se você não tem um trabalho articulado possivelmente aquele professor que está fazendo o curso não vai ter segurança para aplicar com tranquilidade, então precisa de uma rede de formação como um todo para quando o professor voltar da formação ele encontrar um lugar propício para poder estar desenvolvendo suas atividades com parcerias, é uma rede. Não basta um, todos têm que estar envolvidos e eu acho que a gestão tem esse papel... de oferecer o suporte e pensar na melhoria. (F2)

É o conjunto de ações que vão interferir no resultado desejado que é o professor ter condições necessárias e apoio que promova a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na formação com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Esse aspecto é ressaltado pela Formadora 2: “[...] muito mais que a qualidade da educação é pensar o que aquele programa pode fazer para o professor ter mais autonomia e fazer melhor para a aprendizagem dos alunos e aí a gestão faz a diferença”. (F 2).

A OE de Matias Barbosa reforça: *“Cada um fazia o que era de sua competência... eu acho que tudo que foi solicitado e que foi direcionado”*. (OE MB)

Nesse sentido, a parceria da equipe central com as escolas e com os professores é imprescindível para o desenvolvimento profissional do professor no sentido de promover nos alunos os conhecimentos, habilidades e capacidades. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem das crianças, de cada etapa de escolarização, presentes nos componentes curriculares e a proposta do PNAIC são de fato garantidos e contemplados.

A gestão de programas para a garantia da Educação Básica de qualidade envolve todos os entes federados, e a articulação entre os diferentes atores é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa, não sendo uma tarefa simples, pois, apesar de envolver um regime de colaboração previsto em lei, efetivamente ainda está em processo de construção.

A Formadora 1, complementa:

Nos municípios menores muitos deles tinham apoio pleno, muitos deles tinha 7, 10 professores, era um universo bem menor. Em Juiz de Fora, a gente tem essa fala da falta de apoio. (F 1)

Os encontros eram organizados, preparados e executados pela coordenadora local e orientadora de estudo. Tudo foi custeado pelo município: material, lanche, tudo... Já na época o professor era contemplado com dia de estudo extraclasse com a finalidade de planejamento. (GL MB)

Além do que foi destacado pela GL MB, o município disponibilizava verba para diária da CL e OE. Essa diária era destinada à alimentação e ao transporte. Essa iniciativa local foi bastante positiva. O apoio do Município de Matias Barbosa e o suporte no que fosse necessário para que as formações acontecessem de forma cada vez melhor foi um aspecto facilitador.

Quando eu estava como regente eu tinha a liberação da SE para participar das formações, a prefeitura facilitava em questão de alimentação, de transporte... então tudo que o Município podia fazer para facilitar e para contribuir para a minha ida, para a ida da coordenadora local, sempre facilitou muito. Então, eu vejo muitos pontos positivos: incentivo, liberação de materiais, o retorno do município sempre foi muito bom e assim, não vejo pontos negativos não. (OE MB)

Em Matias Barbosa todos os gestores têm interesse em melhorar a qualidade da educação, têm incentivos. Às vezes, não sabem o que vão fazer, mas eles têm intenção em melhorar. (CL MB)

Outro aspecto a levar em conta é em relação à distribuição dos recursos e sua utilização. Com esta questão, voltamos ao problema das desigualdades sociais, da diferenciação entre os órgãos federados. Para Ferretti (2012), não se trata apenas de uma distribuição de recursos, a questão afeta a vida das pessoas e das localidades em que vivem, sua capacidade pessoal e da coletividade de inserir-se no sistema.

Além da facilidade e apoio da GL MB, já mencionados, a coordenadora do PNAIC do Município foi um aspecto facilitador muito grande. “*Trabalhamos esses anos todos juntas*” (CL MB). Esse relato demonstra a importância do trabalho coletivo e colaborativo.

As CLs destacam algumas dificuldades em administrar os recursos e o diálogo com a UFJF.

Percebo como aspecto dificultador foi um pouco o financeiro, administrar os recursos; trazer a equipe da secretaria de educação embora eu estivesse na chefia do ensino fundamental, estabelecer o diálogo com outros setores junto à universidade também. (CL 1 JF)

A SE não recebeu nada. A verba chegava na UFJF e CAP João XXIII. A SE tinha dificuldade de chamar pessoas de fora, porque não tinha como pagar. As próprias pessoas da casa ou outros convidados vinham dar palestras, relatos de experiências [...] (CL 2 JF)

As CLs esclareceram, em suas falas, que a UFJF sendo responsável pela formação dos orientadores de estudos, disponibilizava os professores formadores, o espaço e o material para o desenvolvimento da formação, enquanto os municípios eram responsáveis por disponibilizar aos orientadores, o transporte e a hospedagem desses professores.

A Formadora 1 faz crítica à falta de recursos e à falta de envolvimento do poder público e aponta essa questão como um dos aspectos dificultadores:

Local de formação, indisponibilidade do recurso e envolvimento do poder público do Município de Juiz de Fora para realização do Seminário. [...] A OE tinha que tirar do seu dinheiro para o consumo básico como o café, não houve essa contrapartida em relação à organização geral, esses seminários eram para que houvessem as trocas de experiências entre os PAs.(F 1)

A formadora ressalta que em Juiz de Fora tinha uma turma com 19 OEs que se desdobravam em 19 turmas de média de 22 a 25 de PAs. Então, tudo era grandioso, no sentido de que precisava de muito lanche, precisava de um lugar

grande e aí teve uma dificuldade de apoio de toda essa logística, isso requer um investimento.

A partir dos relatos e, pensando no formato do PNAIC, percebem-se alguns pontos de aproximação e de distanciamento na gestão local dos dois municípios para a implementação do PNAIC. Ambos os municípios tiveram autonomia na organização e logística para a realização da formação, ou seja, para colocá-la em prática. Os encontros foram organizados procurando atender aos OEs e PAs da melhor forma possível, houve sensibilização e mobilização dos diversos atores. As OEs dos dois municípios foram formadas pelos professores formadores do Polo de Juiz de Fora/UFJF, o que de certa forma estabelece certa unidade na comunicação e nos encaminhamentos.

Em relação à implementação do PNAIC, percebemos que em Matias Barbosa, a gestão local facilitou a ida da OE e CL para a formação no Polo UFJF, disponibilizando recursos para alimentação e transporte, além de fornecer lanche e material para as PAs nos momentos da formação.

Outra questão que merece destaque, a OE de Matias Barbosa foi dispensada das suas atividades na sala de aula para ministrar a formação e acompanhar pedagogicamente os professores. Em Juiz de Fora, essas ações não foram contempladas pela gestora local. Por ser um município maior, foram necessários mais esforços e a dificuldade financeira acaba impactando nos encaminhamentos.

As falas das CLs demonstram os desafios que enfrentaram:

Não fui dispensada da minha função. Eu não queria trabalhar fora do horário de trabalho, mas acabei trabalhando. Eu me envolvi, não tinha como eu resolver tudo na escola, eu acabei fazendo muita coisa em casa, eu sempre me coloquei à disposição da OE e professoras, disponibilizei o meu telefone... então assim eu atendia sábado, domingo... quando percebia que elas não avaliaram no sistema eu ligava e falava. vocês vão perder a bolsa... Sempre me coloquei como alguém para auxiliar, não só responsável pela parte burocrática. Os pontos positivos foram a parceria entre a CL, OE e a SE. Os negativos foram a demora da chegada do material nos últimos tempos de formação... havia atraso. Em relação ao trabalho em si não tive dificuldade. (CL 1 MB)

O maior desafio de tudo foi eu criar uma formação para ensinar os professores a mexerem na plataforma do Sispacto para executarem suas tarefas. Muitos professores tiveram dificuldade com a informática. [...] Eu fazia a ponte, mas as ações ficavam restritas no sentido das outras pessoas compreenderem a dimensão dessa formação. (CL 1 JF)

O desabafo da CL 1 JF “*Eu me sentia um pouco sozinha e sozinha a gente não dá conta de tudo, a gente precisa de outras pessoas também*” está relacionada à importância do trabalho coletivo e colaborativo. Num Município de grande porte, tudo é grande: o número de professores, o número de turmas, o acompanhamento do curso via Sispacto, o recebimento e distribuição do material, entre outras ações, tudo isso representa um dificultador para gerir todas as questões e problemas presentes no âmbito da execução de uma política de formação.

Os excertos sinalizam que um programa não se constrói e se implementa de forma isolada. Linhares (2004) nos aponta que a ausência de um trabalho colaborativo, tende ao enrijecimento da estrutura. Nóvoa (1995b) e Canário (2004) apontam que, para que as mudanças aconteçam, é necessário que a formação supere o caráter individual.

O trabalho desenvolvido de forma individual e solitário tende ao enfraquecimento da política pública implementada, nesse sentido, o trabalho coletivo dará mais consistência e segurança para o alcance dos objetivos, as mudanças almejadas e o favorecimento de “comunidades de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2006; NACARATO, 2016).

No Município de Matias Barbosa, assim como no de Juiz de Fora, foi designada apenas uma CL para acompanhar e dar conta das demandas, o que era mais trabalhoso pelo número de escolas, número de alunos e de professores. As CLs dos dois municípios não foram dispensadas das suas funções face à nova demanda de trabalho que era coordenar as ações do PNAIC. Em Juiz de Fora, houve substituição da CL em 2015, como consta o relato da CL 2 JF. O ingresso das coordenadoras locais para atuarem no PNAIC, nos dois municípios, se deu através de convite dos gestores locais, considerando o perfil do profissional escolhido para a função.

Diante das narrativas, percebe-se o esforço de ambos os municípios para colocar a política em prática, mesmo com características diferentes – número de habitantes, número de escolas, professores, alunos, sistema de ensino, entre outras questões que potencializam ou dificultam as ações locais. Nesse sentido, a atuação dos diferentes atores, em especial a atuação dos Coordenadores Locais em cada município, foi importante para a concretização das ações de formação e no fortalecimento da relação com os municípios.

Em relação a esta questão, temos as falas das gestoras locais:

Os registros foram feitos diretamente no Sispacto... Vejo o Sispacto como uma forma de fiscalização e até mesmo de verificar a participação e efetividade da política, para que o MEC perceba se a política está acontecendo... (GL MB)

Monitorar e acompanhar o trabalho dos professores que fizeram o PNAIC na sala de aula em um município grande isso é muito complicado... em um município pequeno é mais fácil. Contamos com uma coordenadora local para atender a 19 turmas de formação. Isso ficou mais difícil por causa da quantidade de turmas... apesar do Programa não pedir ou orientar sobre o acompanhamento e monitoramento seria interessante, mas é difícil. (GL JF)

A fala da GL MB aponta o Sispacto como uma forma de controle e de acompanhamento em nível nacional das ações dos municípios em relação à efetividade da política nos contextos municipais em nível nacional. O Brasil pela sua dimensão seria uma forma de o governo federal (MEC) acompanhar as políticas implementadas. A GL JF ressalta que em um município de grande porte fica mais difícil o acompanhamento e monitoramento das ações, pois, tudo é grande: o número de turmas, o número de escolas, o número de professores.

Em razão dessas observações, cabe salientar a importância dos CLs na concretização das ações de formação e no fortalecimento da relação com os municípios. Sentir-se parte atuante na gestão de um grande projeto é fundamental para alcançar os objetivos. No entanto, era necessário garantir a articulação desses CLs e OEs com as escolas, desde sua estrutura de gestão, estendendo-se a toda a comunidade escolar, por meio dos Conselhos Escolares, com apoio das Secretarias de Educação e do corpo diretivo e pedagógico das escolas.

O acompanhamento só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência e proporcionem a cada município acompanhar e monitorar as ações. A clareza na responsabilidade de cada um dos participantes é fundamental, inclusive da direção escolar para articular o processo de planejamento, avaliação e acompanhamento das ações docentes alinhadas com as propostas do PNAIC.

5.3.3.

A participação dos PAs e dos OEs no PNAIC

De acordo com os documentos orientadores do PNAIC (BRASIL 2012, 2012a), disponibilizados no *site* do MEC, para os professores alfabetizadores

participarem da formação, alguns requisitos foram exigidos, tais como: 1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado; 2. Estar lotado no primeiro ano, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental; 3. Constar no Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas. Para os PAs cursarem o PNAIC, não há condicionalidade da situação funcional, de serem efetivas ou contratadas. Em contrapartida, os OEs para atuarem como formadores houve exigência de pertencerem ao quadro de efetivo na rede de cada Município.

Os professores alfabetizadores que não estavam cadastrados no censo escolar de 2012 puderam fazer o curso, porém, não receberam a bolsa no valor de R\$ 200,00, mas tiveram direito ao certificado da universidade do Polo.

Em relação à pergunta: *Como foi a participação dos PAs no PNAIC? Houve obrigatoriedade por parte da secretaria de educação?* Alguns relatos:

O professor é livre para poder escolher... Eu não quero participar das formações então eu não vou trabalhar com esse ciclo, ele tem essa opção. A imposição da participação nos cursos é em função disso, tanto da escolha do ano de atuação como do compromisso de participar dos cursos. Se o professor escolher os anos iniciais essa escolha está condicionada à participação de cursos ofertados seja pelo GF, Estado ou pelo Município. (GL MB)

Nas escolas em que percebemos que não houve uma adesão [...] quando não foi possível ter adesão de professores do 1º ao 3º ano era aberta a possibilidade de outros professores a participarem como ouvintes, sem receberem a bolsa. (CL 1 JF)

Os professores não foram obrigados, foi um convite. A adesão foi voluntária. Não houve restrição entre contratados e efetivos. O convite foi para todos. Em alguns municípios houve essa obrigatoriedade. (CL 2 JF)

Na prefeitura de Juiz de Fora, a participação dos professores no PNAIC não foi obrigatória. (OE 6 JF)

Em relação às ações gestoras para a participação dos PAs no PNAIC nos dois municípios. No município de Matias Barbosa, houve uma imposição por parte da gestão para a participação dos professores nos cursos de formação continuada, sendo que essa imposição está vinculada à escolha dos professores pelo ciclo em que irá atuar, ou seja, quem optar por trabalhar nos anos iniciais (1º ao 3º ano) será “obrigado” a participar de todas as formações, no âmbito federal, estadual ou local. Em Juiz de Fora os professores foram convidados.

Sobre a participação dos OEs⁷³, caso os OEs não atendessem aos pré-requisitos, conforme destaca BRASIL (2012b), era preciso que a SE justificasse no Sispacto. Além disso, de acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), não podia haver troca de orientador de estudo por razões políticas ou outras que não tivessem sido mencionadas pelo MEC.

A gestora do Município de Matias Barbosa destaca os critérios utilizados pelo município para a seleção da OE:

Sobre a indicação dos funcionários para assumir a CL e OE nós já tínhamos, não contratamos para isso, já era do quadro de efetivos. A seleção do CL foi feito na gestão de 2012, anterior ainda à gestão de 2013 – 2016... Com a mudança do gestor de 2012 para 2013 a gestora teve outro olhar e foi feita a mudança das escolhas. (GL MB)

Segundo a GL MB o Município seguiu as orientações da Secretaria Regional de Ensino de Juiz de Fora e esclareceu que como o Município não é sistema próprio de ensino segue as orientações da SRE/JF. O MEC orientou que fizesse um processo seletivo, para que não houvesse indicação.

No caso de Juiz de Fora, a Coordenadora local destaca que:

A seleção dos OEs foi feita através de um edital para o professor participar da seleção. O pré-requisito foi ter participado do Pró-letramento e o tempo de experiência nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. (CL 2 JF)

Através dos relatos é perceptível que os municípios seguiram as orientações do PNAIC, via MEC ou Secretaria Regional de Ensino para a seleção dos orientadores de estudo. No caso de Matias Barbosa, a seleção se deu através de escolha de um profissional que atendesse aos pré-requisitos, através da gestão local. Em Juiz de Fora, por ser uma rede de ensino maior, houve uma seleção por intermédio da Secretaria de Educação, via edital, que levou em consideração, como prioridade, aqueles que tinham mais tempo de atuação docente nas turmas do ciclo de alfabetização e participaram do Pró-letramento.

Os orientadores de estudos tinham que conciliar suas atividades profissionais com as do PNAIC, tendo a disponibilidade de se ausentar para receber

⁷³ Portaria nº 1.458 de 18/12/2012

e repassar o curso de formação. Este era um compromisso que o estado ou o município assumia com o MEC ao aderir ao PNAIC.

5.3.4.

O papel da UFJF no Polo de Juiz de Fora

Segundo os relatos das gestoras locais a verba do MEC era destinada à UFJF. Apontam que através do PNAIC houve maior aproximação da Universidade com os municípios. Além da seleção dos formadores e dos OES, a coordenadora geral do Polo tinha outras atribuições: receber a verba do MEC, escolher o espaço para os encontros (formação), receber e distribuir os materiais, fornecer lanche para os encontros, enfim, toda a logística da formação. Enquanto os Cadernos não chegavam para as formadoras e municípios, a UFJF utilizava outras estratégias para a formação.

Após o curso inicial do PNAIC com a carga horária de 40 horas, foram realizados quatro encontros de formação, de 24 horas, com os orientadores de estudo, para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Além da carga horária presencial, os orientadores de estudo tinham que se dedicar a atividades de planejamento, estudo e realização de tarefas propostas, para as quais foram computadas 40 horas. Na última etapa da formação, foi realizado um seminário final, para socialização das experiências entre os participantes.

O estudo de Passos (2016) confirma que “os professores e a universidade precisam refletir juntos sobre o dia a dia da escola, ao mesmo tempo em que afirma os benefícios trazidos pelo trabalho em parceria” (PASSOS, 2016, apud ANDRÉ, 2016, p. 186). Essa parceria mobiliza trocas de saberes e oportunidades de ampliação e construção de novas profissionalidades.

Os relatos a seguir, das coordenadoras locais e da gestora local, ressaltam a importância do vínculo do PNAIC com a Universidade, uma vez que as IES ocupam um lugar privilegiado como produtora do conhecimento científico. Ressaltam a importância de conciliar a teoria com a prática.

Foi uma coisa muito boa a formação ter vínculo com a Universidade, foi positivo porque a Universidade é lugar onde as ideias estão fervilhando. É o melhor local de formação, na minha concepção. Então quando a formação é vinculada à Universidade é tudo de bom. Ali você tem um olhar direcionado para a teoria e pode conciliá-la com a prática. (CL MB)

A universidade providenciou a ida das OEs ao Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM). Foi um elo entre o MEC e os municípios. (CL 2 JF)

Embora o cotidiano escolar se apresente como um espaço onde se evidenciam os saberes e as experiências dos professores, onde têm a possibilidade de aprender, estruturar novas aprendizagens, sistematizar descobertas e novas posturas em suas *práxis* (NÓVOA,1991), muitas vezes, as complexidades, os desafios e a instabilidade dos contextos de trabalho não o ajudam a perceber os movimentos do cotidiano, bem como sensibilizar-se para compreender que sua aprendizagem é contínua e provocada por inúmeros desafios. Os relatos das CLs apontam a relevância das IES, como espaços formativos, que podem auxiliar os professores e as escolas a enfrentarem os desafios. Pode-se constatar nos relatos que um município de pequeno porte há menos acesso à Universidade em relação à parceria para realização de formações continuada.

Segundo Passos (2016), “a aproximação da universidade com as escolas tem se mostrado uma possibilidade de ultrapassar os limites de uma formação inicial fechada nas paredes da universidade e distanciada das situações práticas de ensino”. (PASSOS, 2016, apud André, 2016, p. 169). Essa aproximação pode permitir que os professores e toda a equipe da escola se mobilizem e se integrem em um processo reflexivo e colaborativo com vistas a melhorar a situação do trabalho e o conhecimento profissional. Isso ocorre porque a IES, ao se aproximar da prática pedagógica docente nas escolas, auxilia os professores nas diversas questões pedagógicas referentes à sala de aula e à formação docente. Ao mesmo tempo, os professores buscam esse apoio teórico-metodológico da academia para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Em relação à responsabilidade das universidades pela formação dos formadores dos professores, Perrenoud (2002) destaca:

Cada vez mais, a formação profissional dos professores é responsabilidade das universidades (...) que são fascinadas em transmitir os saberes, o que é normal, pois sua vocação fundamental é a de enriquecê-los e transmiti-los. Desse modo, elas podem se sentir seduzidas a pensar na formação dos professores essencialmente como transmissão de saberes (...) (PERRENOUD, 2002, p. 71)

É notável que os Programas de formação continuada tendem a partir do pressuposto de que os saberes de referência a serem ensinados são transmitidos

pelas universidades por serem instituições legitimadoras e legitimadas que detêm o saber.

A formação proposta pelo PNAIC presentes nos Cadernos de formação era de auxiliar o professor em relação às proposições didáticas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, primando pela aprendizagem das crianças quanto à alfabetização e à construção de habilidades para a leitura e a escrita, a alfabetização matemática e outras áreas do conhecimento, o fato de os professores terem vivenciado tais situações e tido a oportunidade de aprimorar e integrar aos seus saberes o saber profissional da “experiência refletida” (NÓVOA, 2017).

As falas a seguir demonstram a dificuldade dos CLs e OEs em administrar algumas questões: o tempo da formação que foi diminuindo no decorrer dos anos, o sistema que, às vezes, não funcionava, o professor que tinha dificuldade em acessá-lo, o atraso do material e das bolsas, com as propostas do PNAIC. Como exemplo, no primeiro ano de formação, os orientadores de estudo tiveram uma formação de 200 horas no polo/UFJF e os PAs receberam a formação com carga horária de 120 horas e, nos demais anos o tempo da formação foi diminuindo, conforme já apontamos no início deste capítulo.

O PNAIC dos anos iniciais tinha mais tempo para a formação, a carga horária foi maior. Quando não dava para organizar o material a gente adiava o encontro, tinha essa flexibilidade, para que o material fosse organizado para receber os professores. (CL MB)

A formação do Pacto do primeiro ciclo veio com mais preparo, principalmente nos dois primeiros anos da formação - 2013 e 2014.[...] um período maior de curso, uma carga horária mais extensa e mais bem distribuída no decorrer do ano letivo, eu acho que isso para o professor foi muito bom porque ele tinha mais tempo para se dedicar em relação às atividades e às trocas de experiências. (GL MB)

A bolsa quando foi interrompida foi um problema [...] o sistema que às vezes não funcionava, o professor que tinha dificuldade em acessá-lo, o atraso do material. Tem os problemas, mas tem também a forma como você lida com as dificuldades. (GLJF)

Os professores formadores tinham pouco tempo para passar aquela quantidade de conteúdo do curso. (OE 2 JF)

As narrativas confirmam que o formato do Programa mudou no decorrer dos anos. Demonstram, ainda, que a diferença da carga horária dos encontros das OEs e das PAs impactou na organização da formação como um todo, na seleção dos

conteúdos, e na busca de encaminhamentos para realização da formação nos dois municípios.

Para Morescho (2017) embora os orientadores de estudo tenham ponderado que o tempo do PNAIC não foi suficiente e que a formação se perdeu ao longo de sua trajetória, entre as orientações do MEC até chegar aos OEs. Ainda assim, consideram que a formação foi boa. Esses aspectos foram apontados nesta pesquisa através dos resultados dos questionários e entrevistas com OEs e PAs. Apesar das críticas, de um modo geral, atribuem ao PNAIC como uma formação positiva.

Ao ressaltar a questão do tempo, as OEs enfatizaram que nos dois primeiros anos de formação houve mais sistematização e a carga horária foi maior, sendo que, a partir de 2015, houve descontinuidade da política e a incerteza pela continuidade de como e quando seriam desenvolvidas as atividades. Isso causou instabilidade e a falta de credibilidade em relação ao Programa. Entretanto, os municípios envolvidos fizeram os ajustes necessários criando possibilidades do PNAIC se consolidar, nos contextos nos quais os professores e demais atores atuaram, como uma formação de larga escala para além do “repasse dos multiplicadores” que, como apontam Gatti e Barreto (2009), se mostra pouco efetiva na perspectiva de difundir fundamentos capazes de alterar realidades educacionais.

Os professores alfabetizadores receberam a formação nos seus municípios pelos OEs através de encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 dos Cadernos de Formação foram realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total foram computadas 80 horas relativas às unidades de trabalho, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala, totalizando 120 horas.

Resende (2015), em sua tese sobre o PNAIC, cujo objetivo era analisar os pressupostos da formação em seu âmbito, aponta a falta de reflexão crítica sobre temas tratados nas formações dos orientadores e a aceitação das propostas de trabalho pedagógico e dos materiais didáticos sem uma análise aprofundada, pelos orientadores de estudo.

Nos espaços de leitura, de socialização das atividades, de debate dos Cadernos de Formação, durante os seminários realizados pela IES, presenciei vários orientadores de estudo apresentando apreensões conceituais de temas discutidos nos Cadernos de Formação, sem reflexão crítica e, em diversos momentos, com

apropriações equivocadas. Nessas ocasiões, as formadoras buscavam retomar a discussão teórica para balizar esses entendimentos inapropriados. Pude observar também que, nos momentos de compartilhar experiências, os orientadores de estudo não exerciam um olhar analítico em relação às sugestões metodológicas dos Cadernos e dos usos dos materiais didáticos, indicados pelo MEC para a composição do PNAIC, mas, em sua maioria, registravam a realização de atividades bem próximas das sugestões do Programa. (RESENDE, 2015, p. 20)

Rezende (2015), em sua pesquisa, faz críticas à formação dada pelos OEs. Nota-se que, em virtude da formação dos orientadores ter uma carga horária maior que a formação dos professores alfabetizadores, na UFJF, discutia-se muito mais os temas propostos pelo PNAIC. A OE fala dos desafios enfrentados nos momentos da formação do PNAIC no Polo de Juiz de Fora:

Tínhamos que estudar o material impresso e transformar as informações em conhecimento. Preparava a aula em cima da proposta do curso, ilustrava partindo das experiências (minha e das professoras). Colocava para as professoras que era também professora como elas, que era desafio e que apenas li o material antes delas. (OE 3 JF).

Percebemos que apesar do formato do PNAIC ser o mesmo, observam-se diferenças na atuação dos OEs de diferentes polos. No caso da OE do Polo da UFJF, ela refletia e reorganizava os encontros de formações dos professores alfabetizadores. Segundo o relato, as propostas eram mais voltadas para a prática, como, por exemplo,

A elaboração de sequências didáticas, confecção de jogos e trocas de experiências, entre os professores alfabetizadores, sobre as turmas que lecionavam e a prática docente no ciclo de alfabetização. (OE 3 JF)

De acordo com os relatos e os cadernos do PNAIC, constata-se que as ações da formação enfatizaram as discussões relativas ao planejamento de ações pedagógicas voltadas a “[...] ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (BRASIL, 2015c).

De acordo com os relatos dos OEs, nos momentos de formação na UFJF, tinham a oportunidade de tirar dúvidas e, nos encontros com as PAs, quando atuavam como formadoras, os conteúdos e as atividades vivenciados nos encontros e atividades eram ressignificados de forma a atender a realidade do grupo de PAs e das redes municipais.

Os relatos de algumas OEs e PAs apontam que na UFJF, a formação, ao ter uma abordagem mais teórica, exigia que as orientadoras e coordenadoras ao retornar ao município, preparassem a formação dos professores alfabetizadores mais voltada para a prática, para a realidade das professoras cursistas.

Sobre o formato da formação do PNAIC as CLs e as OEs esclarecem:

O fato de ser uma política pública nacional, a interlocução, a linguagem de política pública que era universal. (OE 6 JF)

Se formos conversar sobre política ela vem sempre de cima para baixo, né ... é difícil a gente pensar de algo que nasça da base, no olhar meso e micro da coisa. (OE 4 JF)

A partir das narrativas, percebemos o incômodo da CL e OE em relação ao formato da política sem que levasse em conta a base. As narrativas da CL 6 JF e da OE 4 JF apontam para o fato de que o desenho do PNAIC e a formação para os OEs na Universidade constituiu uma forma de unificação da formação e teve como característica “*Top-down*”.

Lima e D'Ascenzi (2013), ao se referirem a este modelo, afirmam que o foco está no processo de formulação, etapa que dá origem à implementação da política enquanto a o *top-down* se preocupa com a forma com que os instrumentos legais constroem (ou não) o comportamento dos atores na implementação de uma determinada política, no nosso caso, o PNAIC.

Sobre essa questão a OE 4 JF complementa: “*Em algum momento da pirâmide os papéis dos atores... houve falhas em todos os segmentos*”. (OE 4 JF)

Essa narrativa é consoante com a observação da Supervisora do Setor de Avaliação e Formação da SME/JF “*O PNAIC, no papel, definiu como importante o trabalho coletivo, mas na prática não funciona assim. Nem todos foram sensibilizados. Você tem gestores que têm a formação mais ampla e outros não*”. (SSAF/SM-EJF)

Segundo Baptista e Rezende (2011),

Para alguns analistas a implementação é a fase da política, onde todo o controle está nas mãos dos ‘formuladores’, situados no topo das organizações. Esta forma de compreender a implementação ficou conhecida como enfoque top-down, porque define a existência de uma organização central que assume o controle dos fatores políticos, organizacionais e técnicos e a divisão de responsabilidade. (BAPTISTA, REZENDE, 2011, p. 149)

Partindo do pressuposto de que o controle dos processos por meio de regras é fundamental para minimizar a discricionariedade dos implementadores, o processo de execução do que foi planejado na formulação da política é o parâmetro para a análise dos processos.

A ação governamental expressa em programas e projetos é analisada *de cima para baixo* focalizando em aspectos da formulação e nos seus desdobramentos na prática. Nessa abordagem, os desafios estão associados à previsão dos problemas associados à (in) capacidade institucional dos agentes onde a política será implementada, aos problemas de natureza política e às possíveis resistências pelos grupos e setores que serão afetados pela política. As críticas a esta abordagem se dão quando esta minimiza a capacidade de tomada de decisão dos implementadores, por não tomar como elementos importantes para a análise, as contradições, os processos de negociação e as ambiguidades que ocorrem nas ações que buscam colocar em prática o que foi formulado.

Apesar dos papéis dos diferentes atores estarem definidos na política, o relato da SSAF/SM-JF aponta para o fato de que nem todos os atores apresentavam, na prática, o trabalho coletivo como fator importante no desenvolvimento da política. Ressalta, ainda, que a falta de sensibilização e mobilização de alguns gestores pode estar associada à sua formação (mais ampla ou não). Nesse sentido, para evitar esse tipo de problema, os gestores educacionais devem seguir estratégias para sensibilizar todos os atores.

A OE 1 JF ressalta a padronização presente no PNAIC:

As OEs também participavam de formações na Universidade, justamente para unificar todo um Programa e a partir daí trazer para a nossa realidade [...] (CL 1 JF)

Essa padronização está relacionada ao material, formação dos OEs, desenho da política, entre outros elementos, esse formato pode interferir (ou não) para a aceitação e para o desenvolvimento da política no contexto escolar.

Quem está lá em cima, fazendo a política, instituindo a política percebe que é necessário mudanças e o que eu percebo é que quem formula não ouve quem está na base, implementando a política. (CL 1 JF)

No excerto acima ressalta que a política vem de cima para baixo e por mais que se conteste, que se reivindique ela vem pronta e acrescenta que dessa forma fica

mais difícil convencer o professor e demais atores a se apropriarem da formação, seja pela falta de interesse, pela concepção, pela falta de adequação do material, dos contratempos, da falha na logística de contemplar a necessidade dos professores.

Através dos relatos de diferentes atores é que a proposta formativa chegou ao Polo de Juiz de Fora com um desenho prévio que indicava como deveria ser desenvolvida pelos formadores e consequentemente pelos OEs. No entanto, estes, por sua vez, pela experiência profissional e formativa opinavam e faziam as escolhas do material e conteúdo a serem trabalhados na formação. Ao que indica, o formato do PNAIC proporcionou ganho para todos: a universidade teve a oportunidade de ressignificar a formação do PNAIC, os formadores foram fortalecidos e não atuaram como meros prescritores da política, os OEs por sua vez deram um sentido diferente aos seus saberes e à condução da formação aos PAs. Os PAs receberam uma formação baseada na reflexão, troca de experiência e valorização do seu fazer e, por fim, os alunos tiveram a oportunidade dos professores de conduzir o processo de alfabetização com as crianças com intencionalidade e segurança.

Sobre o trabalho dos professores em relação ao processo formativo do PNAIC, a Formadora 1 ressaltou que

O que estava sendo trabalhado nas escolas era ressignificado através do processo de leitura, escrita, confecção de material, trabalho com o lúdico e essas experiências eram trazidas para os seminários.(F1)

Em relação à multiplicação da formação, alguns pesquisadores questionam esse modelo, entre eles, podemos citar: Gatti e Barreto (2009), Kramer (2010) e Perrenoud (2002). Para Gatti e Barreto (2009):

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo em “cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Este tipo de formação, conforme Gatti e Barreto (2009) relatam, pode fragilizar a formação dos que estão lá na “ponta”, digamos, os professores alfabetizadores no caso do PNAIC, pois as discussões teóricas mais aprofundadas que são realizadas na universidade com os orientadores de estudo não são repassadas da mesma forma para os professores alfabetizadores. No caso do PNAIC, a carga horária destinada aos Orientadores de Estudo é maior do que a

formação dada aos PAs nos municípios passando por um processo de resignificação.

No que tange ao efeito multiplicador, Kramer (2010), também, faz críticas, destacando que “mesmo que bem fundamentadas teoricamente e orientadas por intenções políticas democráticas e participativas, as propostas são distorcidas e transformadas em receituários; questões para discussão tornam-se normas e a teoria, discurso fragmentado” (KRAMER, 2010, p. 78).

Kramer (2010), ainda, ressalta que a multiplicação na formação continuada tende a ocasionar rejeição das inovações introduzidas, por parte dos professores, por não reconhecerem como possibilidade de serem aplicadas em sala de aula ou por não acreditarem que a formação possibilitará soluções para atender à dificuldade enfrentada no fazer docente. “O resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico”. (KRAMER, 2010, p. 79).

Perrenoud (2002) esclarece que

[...] os momentos de formação contínua são curtos ou fragmentados; portanto, é tentador priorizar a informação e os saberes (...). Os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais (PERRENOUD, 2002, p. 22 e 23).

Ainda que Perrenoud (2002), Gatti e Barreto (2009) e Kramer (2010) apresentem algumas críticas relacionadas à formação continuada conduzida pelos formadores e, em se tratando do PNAIC, pelos orientadores de estudo, constatamos, nas pesquisas – teses e dissertações – sobre o PNAIC, elementos que enfatizam a contribuição das formações ofertadas pelos orientadores aos professores alfabetizadores. Ferreira (2015), em sua pesquisa destaca que essa formação para os professores alfabetizadores, a partir dos orientadores de estudo “trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios” (FERREIRA, 2015, p. 36). Salomão (2014), em sua dissertação afirma que a formação continuada dos orientadores de estudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) “constitui inicialmente uma rede de professores orientadores de estudo” (SALOMÃO, 2014, p. 69) que proporciona a formação dos professores alfabetizadores nos estados, municípios e Distrito Federal.

Resende (2015), ao fazer críticas à formação do PNAIC, traz como sugestão uma proposta de formação, em que o professor seja o protagonista do discurso na relação com o outro e que possa manifestar-se de maneira a concordar, discordar, dialogar, debater sobre os temas tratados na formação, ou seja, uma pessoa crítica e ativa neste processo. Em relação a essa participação ativa dos professores. Resende (2015) enfatiza a necessidade de “cursos de formação continuada que tratem o arcabouço teórico como espaço de diálogo e não momento de revisitar teorias, o que oportuniza reflexões, refrações ou recusas dos discursos alheios” (RESENDE, 2015, p. 160).

Sobre essa questão Pimenta (1999) nos alerta ao afirmar que “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (PIMENTA, 1999, p. 26).

Tomando como reflexão essa colocação de Pimenta (1999), cabe-nos questionar: como analisar e avaliar o PNAIC, um Programa nacional de formação continuada? Os resultados da pesquisa de Santos (2015) sobre o PNAIC apontam a necessidade de implementação de políticas públicas de educação que assegurem a alfabetização, conforme propõe o PNAIC, e revelam a fragilidade da formação na transposição da proposta do Programa, tanto na esfera central, quanto na local.

Ao se referir ao contexto local, Santos (2015) destaca que o Programa “peca ao apostar na transposição homogeneizada das ações, não prevendo nem possibilitando flexibilizações no sentido do alcance das especificidades dos contextos locais” (SANTOS, 2015, p. 89 e 90).

Considerando o PNAIC como uma proposta de formação no âmbito nacional e, devido às diferenças sociais, regionais e de contexto, vale pensar que o planejamento de formação inclui também a elaboração e a escolha de material e que este fosse feito com antecedência.

O processo de ressignificação, que ocorre com a formação dos professores alfabetizadores no município, citado pela Formadora, prioriza a discussão em torno do como fazer e do desenvolvimento das propostas de trabalho pedagógico para a formação: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos e não um olhar crítico sobre essas modalidades organizativas da prática e do fazer docente.

Podemos inferir que, na percepção da formadora entrevistada, o PNAIC, de certo modo, considerou o contexto local como estando presente na própria estrutura do Programa, com a previsão de atores locais e uma proposta de formação que propõe a troca de experiências entre os coordenadores e professores. Todavia, cabe outra reflexão: Como poderia ser uma formação continuada, com a amplitude do PNAIC, que atendesse às características e às especificidades de cada município brasileiro?

A seguir apresentamos uma síntese deste capítulo. A chegada do PNAIC nos dois municípios se deu em 2012. O MEC encaminhou convite (*via e-mail*) às Secretarias de Educação divulgando o Programa e convidando os municípios a aderirem o Pacto. Esse Pacto foi feito através das três esferas administrativas, sob o regime de colaboração. As verbas para o curso foram encaminhadas à Universidades parceiras, no nosso caso, a UFJF funcionou como Polo de Juiz de Fora, responsável pela organização e encaminhamentos da formação das OEs dos dois municípios.

Os relatos das gestoras, seguido dos relatos das coordenadoras locais dos dois municípios ressaltam a ação gestora educacional para atender às necessidades dos municípios. Enquanto em Matias Barbosa houve uma imposição – a adesão está vinculada à atuação docente nos anos iniciais -, em Juiz de Fora houve convite, até porque o número de professores é significativamente maior em Juiz de Fora em comparação ao Município de Matias Barbosa.

Percebemos, então, através dos dados que as gestoras e as coordenadoras locais adotaram encaminhamentos para mobilizar os professores a participarem da formação. Em um município de pequeno porte é possível que o controle e encaminhamentos das ações sejam mais “fáceis” pela proximidade dos diferentes atores envolvidos no PNAIC e nas escolas, em relação à gestão das questões que envolvem tanto a formação, quanto a educação.

No próximo capítulo apresentamos os resultados da análise que envolveu o levantamento dos dados de 115 questionários das PAs e 22 questionários respondidos pelas OEs que participaram do PNAIC, no período de 2012 a 2015, nos dois municípios de Minas Gerais: Juiz de Fora e Matias Barbosa.

6

Analisar os questionários: uma jornada reveladora

A dimensão discursiva se refere aos muitos sentidos da palavra e à compreensão, construídos historicamente. A palavra tem franjas, nela se penduram sentidos de outros tempos e lugares. Conceitos e preconceitos são forjados, constituindo-nos e constituindo a nossa consciência. (NUNES; KRAMER, 2011, p.35).

No presente capítulo, apresentamos os resultados das análises dos questionários das 115 PAs e 23 OEs que participaram do PNAIC nos dois municípios mineiros. Está dividido em dois subcapítulos: 1) O Perfil das PAs e OEs; e 2) O PNAIC pelo olhar de seus atores. Na segunda parte deste capítulo, os leitores encontrarão os resultados das percepções mais gerais dos dois grupos sobre o PNAIC. Ressaltamos ainda, que, no capítulo 7, apresentaremos a análise estabelecendo o diálogo com os autores que elegemos como nossos interlocutores.

6.1.

O perfil analítico das Professoras Alfabetizadoras e Orientadoras de Estudo ⁷⁴

Traçar o perfil analítico dos PAs e OEs, através dos dados dos questionários foi importante para compreender se suas trajetórias, profissionais e de formação, influenciaram na adesão ao PNAIC nos dois municípios. Nesse sentido, as questões fechadas em relação a: sexo, idade, curso da graduação, curso de maior titulação, tempo de exercício na educação, tempo de exercício nos anos iniciais, função que exerce atualmente, formação funcional, entre outras, nos ajudaram a traçar o perfil dos participantes desta pesquisa. Assim, traçar as características dos participantes da pesquisa, contribui para termos uma visão geral de quem são os PAs e OEs que participaram do PNAIC nos dois municípios mineiros.

Os dados dos 115 questionários respondidos pelas PAs e 23 das OEs apontam que são mulheres (100%). A predominância da mulher na Educação, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer uma reflexão. Essa realidade já foi objeto de estudo de autores como: Demartini e Antunes (1993),

⁷⁴ Denominamos no título o termo “ Perfil analítico” por trazermos uma análise interpretativa da trajetória formativa e profissional que vão além da apresentação das características gerais das PAs e OEs.

Louro (1998, 2001), Almeida (2000), Tanuri (2000), Freitas (2001), Tambara (2002), Pintangé e Silva (2009) e Moreno (2017).

Sobre a participação da mulher na sociedade e o sentimento paternalista desenvolvido e exercido pelos homens no período Colonial, Moreno (2017) aponta que o modo como se tratava a mulher levava a que:

a figura feminina estivesse presente apenas na esfera doméstica e sua atuação pública se restringia à participação nas atividades religiosas. Deste modo, as mulheres eram levadas ao mero status de reprodutora, ou seja, transformando-as num objeto de controle e dominação masculina. (MORENO, 2017, p. 63).

O autor ressalta que, nesse período, as mulheres tinham pouco espaço de instrução, praticamente nulo, em comparação à instrução recebida pelos homens, embora algumas iniciativas tenham sido inseridas como forma de uma “primeira educação feminina”.

Pintangé e Silva (2009) esclarecem sobre esse campo da educação voltada às mulheres:

E foi com regras mais rígidas que as religiosas passaram a se ocupar da educação das meninas cristãs; Começa então a aparecer a figura feminina na educação, porém com atribuições distintas das dos homens, pois as religiosas irão preparar as meninas para serem além de exemplos de cristãs, boas esposas, boas donas de casa e boas mães. (PINTANGÉ e SILVA, 2009, p.5)

As ideias dos autores são corroboradas por Louro (1998, p.93) quando afirma que os padres jesuítas foram as “primeiras e fundamentais representações do magistério”.

Com a chegada do Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas, muitas mudanças ocorreram no cenário brasileiro e a educação foi um dos aspectos projetados, como exemplo, a realização de uma reforma nos Estudos Menores⁷⁵, que abrangiam as aulas das primeiras letras e das cadeiras de humanidades.

Com o crescimento industrial, o processo de urbanização e o advento da modernização no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, a figura feminina começa a ser inserida na docência com mais intensidade. Nessa época, o

⁷⁵ De acordo com Cardoso (2004, p. 182), os Estudos Menores “eram formados pelas *Aulas* de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772”.

cargo do magistério era ocupado pelas mulheres da classe média uma vez que as classes sociais mais baixas já estavam inseridas no mundo do trabalho, como operárias, em pequenas fábricas ou em grandes indústrias. (PINTANGÉ e SILVA, 2009). Em 1872, surge a primeira Lei do ensino que tornou a instrução gratuita e pública. Rabelo e Martins (2006) apontam que a primeira escola com o curso de ensino normal das Américas surgiu em 1835, na cidade de Niterói (RJ).

No Brasil, ao longo da segunda metade do século XIX, às mulheres, é permitido entrar nas salas de aula e seu espaço, como docentes, fica marcado. Nesse sentido, as formas como se dá essa feminização tem algumas características particulares.

[...] O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1998, p.95).

O magistério exercido por mulheres começa a ser aceito devido a pressões para o desenvolvimento da nação. A entrada feminina para a docência tinha o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do ensino para todos, e ajudaria o governo a gastar menos com os professores, uma vez que, o salário das mulheres era menor que o dos homens. (TAMBARA, 2002). A economia de capital não foi o único motivo para a inserção da figura feminina no magistério, a “vocação” natural foi outro ponto importante para que a mulher assumisse o cargo, principalmente na educação da criança pequena. Catani (1997, p. 28-29) mostra como esse pensamento era defendido:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia - procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. (CATANI, 1997, p. 28).

Corroborando com Catani (1997), Louro (1998) aponta que “A representação do magistério é então transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha”. (LOURO, 1998, p.97).

Sobre a atuação da mulher no magistério, Tanuri (2000) aponta dois fatores que contribuíram significativamente para esse processo: 1) por ser a única profissão que a mulher podia conciliar com os afazeres domésticos e, 2) devido à baixa

remuneração da profissão que estava afastando os homens do magistério. Desde o surgimento das primeiras instituições para atender à infância brasileira (orfanatos, asilos, casa dos expostos, creches, jardins de infância) até a origem da escola, a imagem da professora das crianças pequenas encontra-se associada à imagem maternal.

Dessa forma, o magistério passou a ser considerado como uma extensão do lar, uma vez que a professora das primeiras letras deveria possuir as qualidades atribuídas à mulher/mãe honesta, amável, paciente, carinhosa e dedicada aos filhos e aos alunos. Essa concepção durante muito tempo foi responsável por um fraco investimento na formação, em especial à continuada, uma vez que, os atributos femininos, ligados à vida privada, seriam suficientes para a atuação das mulheres no espaço público, profissional.

Observamos, ainda, no cotidiano escolar, a predominância das mulheres no magistério, principalmente no ensino das crianças pequenas (creche e pré-escolas) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como retrata a amostra desta pesquisa.

Sobre a **relação da faixa etária e a atuação das PAs e OEs**, os resultados a seguir representam os dados dos questionários aplicados às 115 PAs, sendo 23 de Matias Barbosa e 92 de Juiz de Fora.

A Tabela 12 aponta a relação da faixa etária e tempo de atuação das 23 PAs que atuam como docentes no 1º ciclo de alfabetização no Município de Matias Barbosa.

Tabela 12: Faixa etária e tempo de atuação - PAs de Matias Barbosa

Faixa etária	1 a 5 anos de atuação	6 a 10 anos de atuação	11 a 15 anos de atuação	16 a 20 anos de atuação	21 a 25 anos de atuação	Mais de 25 anos	Nunca atuaram	Sub total
20 a 30	0	0	0	0	0	0	0	0
31 a 40	2	5	2	1	0	0	0	10
41 a 50	1	5	0	0	1	0	0	7
51 a 60	1	0	2	0	0	3	0	6
Mais de 60	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	4	10	4	1	1	3	0	23

Fonte: Questionários dos Professores Alfabetizadores.

Tomando a variável faixa etária e o tempo de experiência das PAs participantes da pesquisa, isto é, professoras do 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) do Município de Matias Barbosa, constatamos que as

professoras que têm de 6 a 10 anos de experiência na alfabetização se situam predominantemente na faixa etária de 41 a 50 anos (21,73%), e os outros 21,73% que estão nesta mesma faixa de experiência estão na faixa etária entre 31 a 40 anos. De outro lado, 8,69% das que possuem entre 1 a 5 anos de experiência na alfabetização encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos. As professoras que estão na faixa etária de 31 a 40 anos e têm entre 11 a 15 anos de experiência correspondem a 8,69%. Três professoras (13,04%) disseram ter mais de 25 anos de experiência e estão na faixa etária entre 51 a 60 anos de idade.

Esses dados apontam que boa parte do grupo de professoras tem mais de seis anos de experiência e possui mais de 30 anos de idade. Assim, podemos constatar que em Matias Barbosa os professores alfabetizadores participantes do PNAIC não são, em sua maioria, iniciantes ou em final de carreira, como debateremos na conclusão deste eixo.

A Tabela 13 aponta a relação da faixa etária e o tempo de atuação das 115 PAs que atuam como docentes no 1º ciclo de alfabetização no Município de Juiz de Fora.

Tabela 13: Faixa etária e tempo de atuação - PAs de Juiz de Fora

Faixa etária	1 a 5 anos de atuação	6 a 10 anos de atuação	11 a 15 anos de atuação	16 a 20 anos de atuação	21 a 25 anos de atuação	Mais de 25 anos	Nunca atuei	Sub total
20 a 30	1	0	0	0	0	0	0	1
31 a 40	11	8	2	1	0	0	1	23
41 a 50	7	11	13	5	8	0	2	46
51 a 60	2	5	5	4	3	2	0	21
Mais de 60	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	21	25	20	10	11	2	3	92

Fonte: Questionários dos Professores Alfabetizadores.

Tomando a variável faixa etária e o tempo de experiência das professoras do 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) do Município de Juiz de Fora, constatamos que as professoras que têm de 6 a 10 anos de experiência na alfabetização se situam predominantemente na faixa etária de 41 a 50 anos (11,95%). Três professoras que fizeram o PNAIC disseram que nunca atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como o PNAIC foi uma política de formação continuada destinada aos professores que atuavam no 1º ciclo, cruzando os dados, constatamos que essas professoras cursaram o PNAIC como ouvintes, pois, possivelmente, atuavam nos anos finais do ensino fundamental.

Em termos percentuais, a variável faixa etária e tempo de experiência dos professores dos dois municípios são equiparados, o que se percebe é que no Município de Matias Barbosa encontramos três professoras que atuam há mais de 25 anos nos anos iniciais e em Juiz de Fora duas professoras na mesma condição. Esse dado é significativo e nos leva a pensar qual a(s) condição(ões) ou motivo(s) que levam essas professoras a atuarem nos anos iniciais. Um dado que nos chama atenção é que em Juiz de Fora encontramos uma professora com mais de 60 anos e com experiência no 1º ciclo entre 6 a 10 anos. Por outro lado, em ambos dos municípios, quanto maior a faixa etária, maior o tempo de atuação, mostrando que professores alfabetizadores mais experientes possuem mais de 40 anos.

Porém, de forma geral pode-se afirmar que cerca da metade dos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa de ambos os municípios (Matias Barbosa 14/23 e Juiz de Fora 46/92) possuem menos de dez anos de experiência nas turmas de alfabetização.

Além disso, a outra parcela de professores, os mais experientes, continua investindo na formação. A faixa etária e o tempo de atuação nos anos iniciais (experiência) não são empecilhos para que as PAs procurem a formação. De um modo geral, essas professoras buscam a formação para adquirir novos conhecimentos, competências, aperfeiçoamento e mudança da prática. Contata-se que em relação à faixa etária 31 a 40 anos para o mesmo tempo de atuação em Matias Barbosa (8,6%) e em Juiz de Fora temos 25%. O mesmo podemos observar em relação à faixa etária entre 51 a 60 anos de idade, os dados apontam 8,6% para Matias Barbosa e 28,2% para Juiz de Fora.

Seguindo a nossa análise, a OE de Matias Barbosa tem entre 6 a 10 anos de atuação como docente e se encontra na faixa etária de 41 a 50 anos. Não incluímos a OE de Matias Barbosa na tabela a seguir pelo fato de ser uma apenas.

A Tabela 14 aponta a relação da faixa etária e o tempo de atuação das 22 OEs que atuaram no PNAIC no Município de Juiz de Fora.

Tabela 14: Faixa etária e tempo de atuação – OEs de Juiz de Fora

Faixa etária	6 a 10 anos de atuação	11 a 15 anos de atuação	16 a 20 anos de atuação	21 a 25 anos de atuação	Mais de 25 anos	Sub total
31 a 40	1	1	1	0	0	3
41 a 50	1	1	3	7	2	14
51 a 60	0	1	0	1	3	5
Total	2	3	4	8	5	22

Fonte: Questionários das Orientadoras de Estudo.

Tomando a variável faixa etária e o tempo de experiência na Educação⁷⁶, constatamos que as OEs que possuem entre 21 a 25 anos de atuação na Educação se situam predominantemente na faixa etária de 41 a 50 anos (63,63%).

Concluimos que 87% das OEs estão com a idade acima de 41 anos e que mais de 50% do grupo de 23 OEs, tem mais de dezesseis anos de atuação na educação, o que aponta terem maior tempo que as PAs. Os dados apontam que duas OEs têm menos de seis anos de experiência na educação. Esse dado não foi empecilho para participarem do programa, uma vez que, atendiam aos critérios de seleção.

A discussão sobre as várias formas de estruturar e compreender o ciclo de vida profissional de professores em relação ao tempo de atuação está presente em Huberman (2000). O autor optou por delimitar as tendências gerais da carreira do professor indicando as várias “sequências” ou “maxiciclos” que atravessam não somente a carreira de indivíduos diferentes dentro de uma mesma profissão, mas também a carreira de pessoas em exercício de profissões diferentes. Huberman (2000) diz que tais sequências não são vividas dentro da mesma ordem nem são vividas por todos os elementos de uma dada profissão. O autor delimita e analisa as seguintes fases na carreira docente: “a entrada na carreira, a fase da estabilização, a fase da diversificação, o pôr-se em questão, a serenidade e o distanciamento afetivo, o conservantismo e lamentações e o desinvestimento”. (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Considerando as faixas etárias, o tempo de serviço e as respectivas fases de carreira nas quais Huberman (2000, p. 43) situou os professores do ensino secundário por ele investigados, mesmo sendo esses sujeitos de outra realidade e, conhecendo os limites e diferenças entre esses sujeitos, podemos dizer que os sujeitos desta pesquisa encontram-se no “meio da carreira” ou na fase da “entrada na carreira”. Para o autor, o meio da carreira é um período que se situa entre os 35 e os 50 anos, ou entre 15-20 anos de ensino correspondente. Essa é uma fase em

⁷⁶ Para a seleção dos OEs, o PNAIC atribuiu os critérios: 1. ser docente efetivo do município; 2. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras; 3. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos: I ser professor efetivo da rede; II ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; III estar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico; [...] (Brasil, 2012, p. 39) Diante disso, o perfil profissional dos OEs foi delineado a partir da experiência na área da Educação.

que as pessoas examinam o que terão feito de sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que se encarnam tanto na perspectiva de continuar o mesmo percurso como o de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (HUBERMAN, 2000, p. 50).

Essa fase é denominada por Jung (apud HUBERMAN, 2000, p. 50) de “período perigoso”, por volta de 37 a 45 anos as pessoas tendem a fazer “[...] um primeiro ‘balanço’ do que foi possível fazer com as carreiras, com sua vida de relação e, em termos globais, consigo próprios”. Na perspectiva de Huberman (2000), entre o 15º e o 25º ano de serviço é que acontece o balanço pelos professores do ensino secundário. Esse balanço tem a ver com a decisão de passar ou não o resto da sua vida na mesma atividade, ou de mudar antes que seja tarde.

Percebemos, ao desenvolver a análise, que tanto as PAs, quanto as OEs, mesmo estando em diferentes fases do ciclo profissional, desde as mais novas na profissão (menos de 10 anos) quanto as mais experientes, todas estão em busca de formação ao longo da carreira. Vale indagar: Talvez pelas dificuldades em conseguir bons resultados? Ou pelo fato de poucas oportunidades de formação? Pelo desejo de ampliar o conhecimento?

Sobre o tempo de experiência, se comparado com a faixa etária, os dados apontam que, tanto as PAs, quanto as OEs, buscam a formação como possibilidade de ampliar os conhecimentos e melhorar a prática, possibilitando assim o seu desenvolvimento profissional.

Constata-se, a partir dos dados que, tanto em Matias Barbosa, quanto em Juiz de Fora há uma concentração de cursistas com mais de cinco anos de experiência na alfabetização, o que indica que os profissionais estão nas classes de alfabetização. Este dado pode estar relacionado à situação em que as professoras no início da carreira e as contratadas são, geralmente, destinadas às turmas mais “difíceis” e às classes de alfabetização. No capítulo 7 iremos retomar esta discussão.

Sobre a **relação à formação e situação funcional das PAs e das OEs**, das 115 PAs que responderam ao questionário, os dados apontam que 100% das PAs têm curso superior, deste total, 76 PAs têm graduação em Pedagogia (66,1%). O curso Normal Superior foi realizado por 29 PAs (25,2%). Os demais cursos são distribuídos em menor escala: duas PAs cursaram História (1,7%), 3 cursaram Letras (2,6%) e para os cursos Serviço Social e Estudos Sociais, apenas uma PA em cada (0,9%).

Outra questão apontada pelo questionário foi sobre *o curso de maior titulação* das PAs. O gráfico a seguir aponta os resultados:

Gráfico 4: Formação acadêmica das PAs.

Fonte: Questionários das professoras.

Observa-se que do total das 23 PAs de Matias Barbosa, 22 pertencem ao quadro de efetivos e 1 de contratados. Em Matias Barbosa, 21 PAs cursaram especialização, todas são efetivas.

Os gráficos indicam que a formação das docentes está em conformidade com o dispositivo da LDB 9394/96, que determina a formação superior como requisito para a atuação dos professores da educação infantil e séries iniciais, bem como a obrigatoriedade de treinamento em serviço, o que contribui para a discussão acerca da formação de professores, provocando uma revisão dos atuais modelos de formação existentes no campo institucional e curricular, junto a outras orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante resoluções⁷⁷.

Os dados sobre a formação docente dos dois municípios são importantes, especialmente se comparados aos dados do Brasil, a maioria dos professores brasileiros do Ensino Fundamental possuía Ensino Superior em 2014: 78,3%, em números absolutos, cerca de 1,1 milhão. Essa porcentagem apresentou um crescimento de 9,4 pontos percentuais desde 2008. Os docentes formados na modalidade Ensino Médio (Magistério Normal) representam 11,1% do total de docentes do Ensino Fundamental, em números absolutos, mais de 157 mil profissionais, porcentagem em queda desde 2008⁷⁸. Em Matias Barbosa e Juiz de

⁷⁷ Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010; Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015b

⁷⁸ Fonte: Portal Observatório PNE Disponível

<<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metad/15-formacao-professores/indicadores>>

Fora, o percentual de professores que possuem Ensino Médio é de 0% e 1% respectivamente⁷⁹.

Ter no PNAIC 100% dos professores alfabetizadores com formação neste nível é uma informação relevante se comparado aos níveis de formação dos professores das séries iniciais no Brasil. Vale indagar: Por que o PNAIC atrai professores com alto índice de formação? Inclusive com Pós, como verificaremos a seguir.

Em relação à formação dos professores em Pós-Graduação das escolas Brasileiras e de Minas Gerais, os dados apontam que cerca de 29% não possui Pós-graduação. Em Matias Barbosa e Juiz de Fora, os dados do total de professores do Ensino Fundamental não possuem cursos de Pós-graduação⁸⁰ são de 13% e 17% respectivamente.

A situação funcional do quadro do magistério dos dois municípios foi apontada no capítulo 4 (item 4.5), porém, ao indagar sobre *a situação funcional ao grupo de PAs* que participaram da pesquisa, os dados estão registrados na tabela a seguir.

Tabela 15: Situação funcional das PAs dos dois municípios

Situação funcional	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%	Total	%
Efetivos	22	95,7	48	52	70	61
Contratados	1	4,3	44	48	45	39
Subtotal	23	100%	92	100%	115	100%

Fonte: Questionários das professoras

A Tabela 15 indica que as PAs de Matias Barbosa, em sua maioria, têm situação funcional de efetiva. Isso demonstra que há maior estabilidade no quadro de pessoal e conseqüentemente na continuidade das políticas de formação nas práticas docentes.

O gráfico a seguir aponta o percentual do total geral de professores efetivos e contratados nos dois municípios:

⁷⁹ Fonte: <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/professor>> Acesso em: 8/8/2019

⁸⁰ Esses dados são de 2018, fornecidos pela SEJFeDEMB. Os dados são flutuantes pela rotatividade de professores devido aos contratos.

Gráfico 5: Total geral de docentes efetivos e contratados nos municípios

Fonte: Dados do Departamento de Educação de Matias Barbosa e Secretaria de Educação de Juiz de Fora

No Município de Matias Barbosa o quadro de professores de toda a rede municipal é constituído de aproximadamente 34% de professores contratados e Juiz de Fora em torno de 57% para o mesmo grupo de professores e segmento de ensino⁸¹.

Os dados das entrevistas com as gestoras locais e professoras apontam a preocupação com a rotatividade dos professores e a necessidade de concurso público em ambas as redes. Observa-se que o número de professores contratados é maior na Rede Municipal de Juiz de Fora. Um dado relevante observado é em relação ao número de contratados nos anos iniciais do ensino fundamental de toda a Rede Municipal. Do total de contratados das duas redes de ensino, nos anos iniciais, temos em Matias Barbosa 42,3% e em Juiz de Fora 70,5%, isso quer dizer que a grande maioria dos professores contratados da rede municipal de Juiz de Fora está atuando nas classes de alfabetização. Este fato pode estar relacionado à vaga que “sobra” no ato da contratação para assumirem o cargo. Vamos retomar a esta questão com uma análise mais aprofundada no capítulo 7 a partir das falas das professoras.

Em Matias Barbosa, tanto a gestora local quanto a coordenadora do PNAIC disseram que a prioridade no município foi a de atender aos professores dos anos iniciais na formação do PNAIC, para os demais (4º ao 9º e EJA), foram organizados grupos de estudos com as coordenadoras locais. Os dados das entrevistas com as gestoras locais apontam que o grupo de professoras permaneceu no ciclo de

⁸¹ Esses dados são de 2018 e foram disponibilizados pelas SEs dos dois municípios.

alfabetização com objetivo de dar continuidade ao trabalho. Em Juiz de Fora, com a rotatividade dos professores contratados essa medida não foi possível.

Em Juiz de Fora há um equilíbrio entre a participação das PAs no PNAIC na situação funcional de contratadas e efetivas, o que demonstra que ambos os grupos (efetivos e contratados) buscam a formação por iniciativa própria. Já em Matias Barbosa das 33 que participaram do PNAIC e que responderam ao questionário, apenas uma pertence ao quadro de contratada. O PNAIC não vincula a participação dos professores em relação à situação funcional, deixa esta questão aberta para a decisão do município.

O excerto a seguir aponta crítica da OE em relação a não participação dos efetivos na formação do PNAIC

Na minha escola os professores efetivos não fizeram a formação. Em relação aos contratados fica difícil fazer esse acompanhamento devido à rotatividade. (QOE21JF).

Tem coordenadora que mostrou resistência, a própria coordenadora da minha escola não participou. Ela tinha olhar torcido para o PNAIC [...] Eu acho que a não participação dificulta o acompanhamento e o planejamento. Como vou falar de direito de aprendizagem, de leitura deleite sem a coordenadora conhecer? (OE 5 JF)

As falas da QOE21JF e da OE 5 JF ressaltam a necessidade da participação de todos no processo formativo para que haja a continuidade da política e para não se perder a sequência do trabalho e investimento. Os relatos apontam, ainda, que muitos professores contratados aderem à formação em busca de certificado para contar pontos na próxima contratação. Os efetivos não se sentem pressionados a essa adesão, mas ela seria importante, pois, quanto mais efetivos na formação, maior a chance de resultados mais perenes, porque eles têm estabilidade na rede.

Um dado que consideramos relevante é a relação *curso de maior titulação com a situação funcional* (efetivos e contratados) no sentido de percebermos alguns indícios. A tabela a seguir demonstra os dados.

Tabela 16: Relação dos cursos de maior titulação e a situação funcional

CURSOS	Contratadas	Percentual	Efetivas	Percentual
Graduação	11	9,6%	4	3,5%
Especialização	41	35,6%	53	46,1%
Mestrado	0	-	5	4,3%
Doutorado	0	-	1	0,9%
Total	52	45,2%	63	54,8%

Fonte: Questionários das professoras.

Constata-se que o nível de formação é alto uma vez que todas as professoras possuem cursos de graduação e 84,34% de especialização. Não há indícios de formação apenas de Ensino Médio nos questionários. O investimento na formação independe se as PAs são efetivas ou contratadas. Apesar de termos solicitado no questionário o nome da IES, 43 professoras não mencionaram o que equivale a 37,4% das respondentes. Não sentimos necessidade de buscar esses dados por não ser o foco da nossa investigação. Um dado relevante é que a maioria das PAs (26,8%) busca o curso de Psicopedagogia. Esse dado é relevante para pensar a relação da formação continuada e o desenvolvimento profissional das professoras que buscam a formação como possibilidade de atuação nas classes de alfabetização.

Analisando a situação funcional, ser efetiva ou ser contratada com os cursos de maior titulação, percebemos que as professoras que possuem doutorado e mestrado são do quadro de efetivos e são da Rede de Ensino de Juiz de Fora. Em relação à especialização não é diferente, a maior parte do quadro de efetivos (46,8%) possui especialização e as contratadas que possuem especialização equivale a 35,65%. Das 15 professoras que possuem graduação, 11 são contratadas.

Das 53 professoras contratadas que responderam o questionário apenas uma professora é de Matias Barbosa, as demais de Juiz de Fora. Os dois municípios, conforme relatos das gestoras têm dificuldades em suprir as vagas através de concurso por questões financeiras. Apesar do Município de Juiz de Fora ter um número significativo de professores contratados, o PNAIC não estabeleceu como critério ser efetivo ou ser contratado. A continuidade no PNAIC mesmo na condição de contratados se dá pelo regime de contratação anual na rede. Vale ressaltar, que, há uma década Juiz de Fora está sem concurso, porém, os critérios de seleção da rede dão margem para que os professores retornem.

Esses resultados demonstram que as professoras que responderam ao questionário têm experiência considerável nas classes de alfabetização. Percebe-se um equilíbrio entre os dois municípios da atuação das PAs, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo de alfabetização). Percebemos, como diferença, que, em Juiz de Fora, uma PA que cursou o PNAIC não atua nos anos iniciais. Esta professora relatou que fez o curso como ouvinte. Mesmo sendo amostras com quantidades tão diferentes de respondentes, o percentual se aproxima ao analisarmos a atuação nos anos iniciais.

A seguir apresentaremos os cursos de graduação do grupo de OEs. A OE de Matias Barbosa possui graduação Licenciatura Básica em Anos Iniciais e duas Especializações: Gestão Escolar e Psicopedagogia. Do grupo de 21 OEs de Juiz de Fora, 15 OEs cursaram Pedagogia. O curso de Normal Superior foi realizado por 3 das respondentes. Os demais cursos são distribuídos em menor escala: Ciências Sociais, Letras. Todas as OEs possuem curso superior.

Em relação à maior titulação, a grande maioria das respondentes tem Especialização, com 59,1%, seguido de Mestrado, com 36,4% e Doutorado com 4,5%. Os cursos são bem diversificados, entre eles o curso de Psicopedagogia.

Os resultados obtidos por meio dos questionários das PAs e OEs expõem que essas profissionais têm realizado cursos em nível de pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES). Vale ressaltar que a Prefeitura de Juiz de Fora tem um plano de carreira consolidado que valoriza a formação apenas para os efetivos. Além da busca de novos conhecimentos e melhoria das práticas, o acesso do salário pode ser outro fator incentivador para que os professores busquem a formação continuada no âmbito de *stricto* e *lato sensu*. Sobre a situação funcional, as OEs das duas redes de ensino – Matias Barbosa e Juiz de Fora, são efetivas (100%).

Segundo o documento do PNAIC (BRASIL, 2012d), os orientadores de estudo e os professores deverão ser inscritos pelas Secretarias de Educação de cada município que aderiu ao Pacto e deverão atender aos critérios já mencionados nesta pesquisa em relação à escolaridade e situação funcional, como pré-requisitos para os critérios de seleção e avaliação dos OEs.

Pode-se constatar que, em ambos os municípios investigados, tanto as PAs quanto as OEs investem na formação inicial e continuada. Um dado interessante refere-se à procura pelos cursos de formação continuada (especialização) na área de Alfabetização, Linguagem e Letramento.

Entendemos ser relevante saber *como as PAs ingressaram no PNAIC*? Essa pergunta é importante para sabermos se houve imposição ou não na participação. A Tabela 17, a seguir, representa os resultados apontados pelas PAs dos municípios de Matias Barbosa e de Juiz de Fora.

Tabela 17: Ingresso das PAs no PNAIC nos dois municípios

Motivação	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%	Total	%
Por escolha profissional	3	2%	56	49%	59	51,3
Convite	13	11%	35	31%	48	41,7
Imposição da SME	8	7%	0	0	8	7
Subtotal	23	20	92	80	115	100%

Fonte: Questionários das professoras.

Os dados apontam que do total de 115 respondentes, 59 PAs (51%) responderam que o ingresso no PNAIC foi por iniciativa própria. Isto quer dizer que as PAs aderiram ao convite da Secretaria de Educação para participarem do PNAIC.

A participação das PAs como cursistas no PNAIC estava vinculada ao município de origem. Através dos dados da pesquisa constatamos que as PAs que responderam que a adesão se deu por indicação da SE fizeram a formação no município de Matias Barbosa que entende que as professoras que atuam nos anos iniciais devem participar das formações implementadas no município. Já as PAs que fizeram o curso no município de Juiz de Fora relatam que foi por iniciativa própria.

Sobre a participação das Orientadoras de Estudo no PNAIC. Em resposta à questão: *Como você ingressou no PNAIC?*

Tabela 18: Participação das OEs dos dois municípios no PNAIC

Motivação	Matias Barbosa	%	Juiz de Fora	%
Por escolha profissional	0	0	11	52,4
Convite	0	0	10	47,6
Indicação da Secretaria de Educação	1	100	0	0
Total	1	100%	21	100%

Fonte: Questionários das orientadoras de estudo.

Analisando as respostas, constatamos que a OE que respondeu que a adesão se deu por indicação da SE se refere ao Município de Matias Barbosa. Os dois municípios utilizaram estratégias diferenciadas para a participação das OE nas formações do PNAIC; em Matias Barbosa a OE foi indicada pela gestora local e em Juiz de Fora, foi por meio de processo seletivo via edital. O processo seletivo pode ser justificado pelo número de profissionais da educação no município de Juiz de Fora ser bem maior e também pela gestão democrática para compor o grupo de

OEs. Esse fato se complementa com a hipótese de que, no Município de Juiz de Fora, há um número grande de profissionais com formação e experiência na área.

O perfil analítico nos aponta que ambos os grupos (PAs e OEs) estão em constante busca por formação, seja para ampliar o conhecimento, para ressignificar a prática ou até mesmo para se manterem no mercado de trabalho. Nesse sentido, não se pode fazer uma análise da formação continuada dos professores sem que se considere, também, as condições de trabalho docente. A relação da formação com a situação funcional, a rotatividade docente nas escolas, a descontinuidade das políticas, entre outras questões, podem impactar nos resultados. Dessa forma, o investimento que vem ocorrendo na formação continuada, como exemplo o PNAIC, as PAs procuram se manter atualizadas visando à melhoria das formas de ensinar e consequentemente o seu desenvolvimento profissional.

Em decorrência da questão central deste estudo - *Qual/is o sentido do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?* - com essa problematização configuramos a necessidade de analisar a formação continuada com enfoque no desenvolvimento profissional das professoras que atuam nas escolas públicas da Rede Municipal de dois municípios, vizinhos com características diferenciadas e que participaram do PNAIC. A seguir, apresentamos o que pensam as PAs e OEs sobre a implementação do PNAIC em ambos os contextos investigados e, de que forma o PNAIC contribuiu (ou não) para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

6.2.

O PNAIC pelo olhar de seus atores

Segundo o Caderno do Formador do PNAIC (BRASIL, 2012), a formação continuada tem que considerar três pilares fundamentais: 1) Conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re) construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais; 2) Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações e, 3) Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Pensando nesses pilares, podemos supor que PNAIC foi delineado na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, suas ações estão voltadas para a autonomia, emancipação, reflexão, engajamento, troca de saberes e de experiência, e a sua proposta formativa apresenta a possibilidade do professor de ressignificar e/ou mudar a sua prática. Além disso, no PNAIC são apresentados seis princípios relativos ao processo de formação docente que devem ser contemplados durante o processo formativo: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Diante disso, nossas análises serão desenvolvidas à luz do que o PNAIC propõe principalmente no eixo 1 - *Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo*, o que seria esperado em relação ao desenvolvimento profissional do alfabetizador e as percepções dos próprios professores participantes do PNAIC e desta pesquisa.

Iniciamos percorrendo sobre a questão: *Qual a sua avaliação do PNAIC?* Nesta questão, buscamos descobrir, de um modo geral, o que as PAs acharam do PNAIC. As respostas estão representadas no Gráfico 6.

Gráfico 6: Avaliação do PNAIC pelas PAs

Fonte: Questionários das professoras

Os gráficos demonstram que as PAs dos dois municípios consideraram a formação do PNAIC como positiva. A grande maioria avaliou o Programa como ótimo e bom e nenhuma PA considerou a formação como insuficiente.

Consideramos que a formação do PNAIC foi bem avaliada pelas PAs, uma vez que, do total de 115 PAs, 114 acharam a formação satisfatória, atribuindo os

conceitos Bom e Ótimo para a formação e não houve avaliação negativa a partir do conceito Insuficiente para a formação.

O Gráfico 7, a seguir, está relacionado à questão: *A(s) sua(s) expectativa(s) em relação ao PNAIC foi (foram) atendida (s)?*

Gráfico 7: Expectativas das PAs em relação ao PNAIC.

Fonte: Questionários das professoras

De um modo geral as expectativas dos dois grupos de professoras foram atendidas. Constata-se que um percentual menor das PAs do município de Matias Barbosa considera que as expectativas foram plenamente atendidas. Esses dados podem estar relacionados à obrigatoriedade da participação das PAs de Matias Barbosa na formação do PNAIC. Ou seja, possivelmente, por ter havido, em Matias Barbosa, uma imposição da SME para que participassem no programa, os profissionais se envolveram menos e não alcançaram as expectativas que talvez nem fossem as suas. Esse número de 8 participantes representa 35% dos professores que fizeram o PNAIC em Matias Barbosa.

Mais de 50% das PAs consideram que a formação do PNAIC atendeu às suas expectativas. Um dado relevante é que em nenhum dos municípios houve indícios de insatisfação em relação à formação. Ao longo das análises das entrevistas, no próximo capítulo, será possível compreender as contribuições do PNAIC no desenvolvimento profissional dessas professoras com reflexo em suas práticas pedagógicas.

A partir das questões fechadas e abertas apuramos e compilamos, de forma “artesanal”⁸², as falas mais recorrentes presentes nos questionários. Essas falas somadas aos dados das entrevistas nos ajudaram a identificar os indicadores dos

⁸² Os dados foram compilados manualmente, sem recursos de programas específicos de análise.

eixos de análise, presentes no capítulo 7, e que justificam a relação da formação do PNAIC para o Desenvolvimento Profissional do Professor. Esclarecemos que a soma dos percentuais das questões fechadas ultrapassa a 100%. Esse fato se dá pela possibilidade dos respondentes assinalarem mais de uma opção de resposta.

Para identificar os **aspectos facilitadores e os aspectos dificultadores** do PNAIC elaboramos três questões fechadas. Nelas as PAs e OEs tiveram a possibilidade de assinalar mais de uma opção e, um espaço aberto, para os respondentes complementarem informações desejadas. Ressaltamos que os dados apontam equilíbrio nas respostas nos dois municípios e por isso os resultados são apresentados de forma unificada.

Quando questionadas sobre *Quais os aspectos facilitadores* do PNAIC. A Tabela 19 apresenta os elementos indicados pelas PAs e as OEs como aspectos facilitadores do PNAIC.

Tabela 19: Aspectos facilitadores do PNAIC na percepção das PAs e OEs.

Percepções das PAs	%	Percepções das OEs	%
Troca de experiências	77,4	Conteúdos estudados que favorecem a prática	90
Conteúdos estudados que favorecem a prática	74,8	Troca de experiências	86,4
Bolsas como fator motivacional	74	Materiais de estudos	77,3
Atuação das OEs	69,6	As bolsas como fator motivacional	74

Fonte: Questionários das professoras e orientadoras de estudos.

Os dois grupos de PAs e OEs apontaram a troca de experiências e conteúdo do curso como aspectos facilitadores mais recorrentes nos questionários. Esses resultados nos fazem pensar: Por que escolheram esses indicadores? Quais os relatos que sustentam essas percepções? Por que consideram a troca de experiência e os conteúdos estudados na formação como aspectos que contribuíram para a formação? Esses indicadores estão relacionados com o desenvolvimento profissional? Em que medida?

Quando questionadas sobre *Quais os aspectos dificultadores do PNAIC?* A Tabela 20 apresenta os elementos indicados pelas PAs e as OEs como aspectos dificultadores do PNAIC.

Tabela 20: Aspectos dificultadores do PNAIC na percepção das PAs e OEs.

Percepções das PAs	%	Percepções das OEs	%
Conciliar o trabalho com a formação do PNAIC	46,1	Conciliar o trabalho com a formação do PNAIC	40,9
Não sentiram dificuldades	30,4	Não sentiram dificuldades	27,3
Pouco espaço/tempo para troca de experiência	21,7	----	
Incerteza quanto ao recebimento da bolsa	15,7	Incerteza quanto ao recebimento da bolsa	27,3
Carga horária do curso inadequada	15,7	Carga horária do curso inadequada	13,6

Fonte: Questionários das professoras e orientadoras de estudos.

Os indicadores acima podem sinalizar o esforço e o compromisso das professoras em participarem de formações ao longo de sua carreira profissional ou da boa estrutura da formação. Conciliar trabalho com estudo é um grande desafio para os profissionais da educação, que em muitos casos têm jornada dupla ou tripla de trabalho. Nesse sentido, a organização dos cursos deve ser pensada na perspectiva de favorecer a participação de todos.

Ainda que as PAs e as OEs dos dois grupos tenham ressaltado aspectos dificultadores, constatamos a predominância de aspectos facilitadores em detrimento dos aspectos dificultadores em relação ao PNAIC. Percebemos, também, algumas considerações em comum entre as PAs e as OEs dos dois municípios. Apesar das dificuldades apontadas, percebe-se a importância do grupo em relação ao PNAIC e a relação das experiências vivenciadas no PNAIC com a prática docente. Nos aspectos dificultadores, tanto as PAs quanto as OEs apontaram: conciliar trabalho com estudo, a carga do curso inadequada e a incerteza do recebimento de bolsas foram os grandes desafios, apontados nos questionários, para os dois grupos, que em muitos casos têm jornada dupla ou tripla de trabalho. Esse dado foi apontado principalmente pelas OEs de JF.

As professoras alfabetizadoras apontaram algumas críticas, tais como: ampliação da oferta a outros professores e profissionais da educação (35%); desvalorização do professor (31%); o PNAIC não atingiu todos os professores - muitos professores abandonaram as ações do PNAIC - (30%); os baixos salários obrigam as professoras a terem jornada dupla de trabalho e/ou levando à mudança de profissão (23%). As críticas: ampliação da oferta do PNAIC a todos os professores e profissionais da educação, conciliar trabalho com os momentos de

formação, carga horária inadequada e a desvalorização dos professores foram apontadas com mais evidência pelas PAs de JF.

As PAs apontaram que fatores como a desvalorização profissional, as condições de trabalho e a oferta dos cursos (PNAIC) a todos os profissionais da educação são obstáculos observados por elas nos momentos de formação. Como exemplo, o excerto a seguir:

O maior obstáculo encontrado como sempre é a desvalorização dos professores, que com baixos salários são obrigados a trabalhar em duas escolas ficando difícil buscar a formação. (QPA7JF)

Acho que todos deveriam participar do PNAIC. (QPA78JF)

Os dados vão ao encontro à avaliação quanto às expectativas presentes nos Gráficos 6 e 7. Pode-se constatar que tanto as PAs, quanto as OEs consideram o PNAIC como oportunidade de desenvolvimento profissional, pois, dá possibilidade ao professor de ampliar o conhecimento e melhorar a sua prática na sala de aula.

Sobre a questão: *Houve alguma forma de acompanhamento pela SE, Coordenador local e/ou OE do seu trabalho na sala de aula?* Na análise desta questão, unimos as respostas dos dois municípios uma vez que, de um modo geral, as respostas são semelhantes e em caso de diferença de respostas traremos as observações ao longo do texto.

As PAs responderam: parcialmente (22,6%), plenamente (19,1%) e não houve acompanhamento (58,3%). A análise dos dados de Juiz de Fora aponta que houve pouco acompanhamento da prática docente na sala de aula, tanto pelas OEs, quanto pela coordenação pedagógica.

Sobre o acompanhamento das práticas das PAs nos momentos de formação as OEs responderam: parcialmente (30%), plenamente (10%), e não houve acompanhamento (60%). A análise aponta que apenas 10% das OEs responderam que houve acompanhamento do trabalho docente. A falta de acompanhamento foi ressaltada principalmente pelas OEs de JF.

A questão aberta: *Você considera importante receber acompanhamento de sua prática?* Das 115 PAs participantes, obtivemos respostas de 91 professoras. Dessas, 86 professoras (94,50%) consideram importante o acompanhamento da prática. Cinco PAs apontaram não sentir necessidade de acompanhamento do

trabalho na sala de aula, desse total, 01 de MB e 4 de JF. Os excertos demonstram suas percepções:

O coordenador da escola deve, junto com o professor, propor ações e buscar soluções para garantir a aprendizagem de todos os alunos. (QPA73MB)

Acredito que a formação constante passe pelo acompanhamento da prática. (QPA2JF)

Às vezes me sinto sozinha, gosto de trabalhar de forma coletiva. (QPA52JF)

Acho importante a troca de experiência. Isso nos dá mais estímulo para fazer o melhor em sala. (QPA78JF)

Percebemos, por meio dos relatos, que as professoras valorizam, sentem a necessidade e percebem a relevância do acompanhamento de suas práticas na sala de aula pelos gestores, coordenadores locais e Orientadores de Estudo. Os termos: “troca de experiência/ parceria/ trabalho compartilhado” foram apontados por 17 PAs; “orientação, auxílio, ajuda e apoio” são palavras destacadas nas falas de 17 PAs e 9 OEs mencionaram que “o acompanhamento promove aperfeiçoamento e melhoria da prática”.

As OEs ressaltam a relevância do acompanhamento. Essa questão foi respondida por 17 OEs. Algumas recorrências das falas: discussão entre os pares, planejamento dos próximos encontros, ponto de apoio para o trabalho, busca de solução de forma coletiva, dá mais segurança para desenvolver o trabalho na sala de aula e, o acompanhamento proporciona reflexão sobre a atuação nos momentos da formação.

Sobre a questão: *Qual o grau de influência do acompanhamento do diretor escolar nas ações dos professores na sala de aula e aprendizagem dos alunos?*

As respostas dos 115 PAs enfatizam: 47% (54 PAs) consideram que o acompanhamento do diretor exerce moderada influência; 22,6% (26 PAs) consideram que o diretor exerce baixa influência; já 20% (23 PAs) pensam que o diretor exerce alta influência nas ações do PNAIC.

A percepção **das OEs**: 45,5% das OEs disseram que esses atores têm moderada influência; 40,9% alta influência; 9,1% baixa influência e 4,5% nenhuma influência.

Percebe-se que o perfil das PAs e OEs é de profissionais que valorizam o acompanhamento e o justificam principalmente pela parceria. O trabalho coletivo

promove o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática, seja como formadora (OE) ou professora.

Os dados apontam a percepção de baixa influência do diretor sobre a prática docente. Os professores disseram que o acompanhamento do coordenador pedagógico é mais importante e relevante que o acompanhamento da direção escolar. Esse dado pode sinalizar a concepção do professor em relação às atribuições do diretor escolar. Talvez isso decorra da cultura escolar na qual já se encontra internalizada a concepção de que o gestor escolar tem como principal atribuição lidar com questões administrativas, enquanto o coordenador pedagógico deve lidar diretamente com os professores e alunos.

Se formos pensar que o gestor escolar também é responsável pelas questões pedagógicas, constatamos que há contradição entre a relevância e a não relevância do acompanhamento, ao mesmo tempo em que as professoras consideram importante, logo a seguir 80 professoras (69,6%) apontam moderada influência ou baixa influência. No capítulo 7 ampliaremos a discussão sobre o acompanhamento como elemento apontado pelas PAs para o desenvolvimento profissional docente.

Em relação à questão aberta “*Como você percebe a formação do PNAIC em relação à prática docente?*”. Os dados revelam que as PAs consideram o PNAIC como possibilidade de mudança da prática docente e demonstram a importância de se pensar em aliar a teoria à prática docente e o grau ou a possibilidade da aplicabilidade do que foi discutido e proposto no curso para o contexto da sala de aula. Os relatos a seguir sinalizam o que as PAs pensam:

O PNAIC proporcionou mudança da minha prática na sala de aula. (QPA110MB)

Auxiliou a pensar a prática alfabetizadora, especialmente para mim, que estava recém chegada em turmas de alfabetização. (QPA1JF)

Uma das grandes inovações do PNAIC, enquanto formação continuada foi levar para a sala de aula o que era discutido e refletido na formação. (QPA9JF)

A partir da formação do PNAIC os professores passaram a ter maior conhecimento sobre ‘o que ensinar’, ‘para quem ensinar’ e quais os direitos de aprendizagem. (QPA59JF)

A questão: *Qual a sua percepção sobre a aplicabilidade das orientações metodológicas do PNAIC na sala de aula?* 59 PAs (51,3%) apontaram que são parcialmente aplicadas e, 56 PAs (48,7%) percebem total aplicabilidade.

Ao indagar a “*A relação da teoria (o conteúdo proposto pelo PNAIC) com a prática pedagógica na sala de aula*”, das 115 PAs que participaram dessa etapa da pesquisa, obtivemos respostas de 105 PAs. Alguns resultados: 69 PAs (60%) consideram que o PNAIC contribuiu para a mudança das suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização. 46 PAs consideram que o PNAIC proporcionou práticas mais significativas, contribuindo para maior participação e envolvimento dos alunos na realização das atividades (19 de MB).

Alguns excertos reforçam esta questão:

A formação do PNAIC trouxe benefícios para os docentes, alunos e para a educação como um todo. (QPA17MB)

Tive acesso a diversos materiais e a troca de experiências. (QPA5JF)

Alguns relatos demonstram a dificuldade do professor em colocar os conhecimentos em prática

Os professores realizaram as atividades propostas e ficou só ali. (QPA7MB)

Percebi que nem todos os professores que cursaram o PNAIC modificaram suas práticas na sala de aula. As orientações ficaram no esquecimento. (QPA69JF)

Embora o PNAIC tenha proporcionado um novo olhar sobre a prática docente, com uma grande variedade de materiais, o professor não conseguiu atingir o objetivo do PNAIC por não saber como sistematizar tudo aquilo que aprendeu. (QPA11JF)

Nem todos dos professores colocaram em prática a proposta do PNAIC. (QPA112JF)

Acabou o PNAIC e muitos professores não continuaram com a proposta. (QPA70JF)

Os princípios do PNAIC devem ser resgatados. (QPA5JF)

Os relatos das PAs indicam que o PNAIC contribuiu para a prática docente, porém, percebemos a existência de professores que não mudaram suas práticas ou que afirmam que as mudanças não foram duradouras. Podemos interpretar que as

ações do PNAIC não foram colocadas em prática por todos os professores. Esse tipo de relato foi apontado por 15 PAs de Juiz de Fora e 2 PAs de Matias Barbosa.

Os conceitos mais recorrentes apontados pelas PAs foram: inovação, dinamismo, melhoria da prática, reflexão, troca de experiência e aprendizado.

A percepção das OEs em relação às práticas docentes, das 22 OEs que responderam essa questão, 16 OEs (1 de MB e 15 de JF), consideram que o PNAIC contribuiu para a mudança da prática docente. Seis OEs de JF consideram que o PNAIC proporcionou práticas mais significativas, contribuindo para maior participação e envolvimento dos professores na realização das atividades propostas pelo PNAIC.

O PNAIC trouxe muitas possibilidades para auxiliar a prática do professor. (Q17MB)

Os professores alfabetizadores puderam experimentar novas práticas. (Q15JF)

Percebi que alguns professores não deram continuidade às propostas do PNAIC (QOE7JF)

Podemos perceber que há uma relação entre as percepções das PAs e das OEs, pois o PNAIC trouxe possibilidade para as professoras na mudança da prática, na relação teoria e prática e a troca de experiências. Esses dados nos levam a refletir sobre os fatores que devem ser considerados para que os professores colocassem as propostas do PNAIC em prática: o grau de envolvimento e engajamento das professoras; se as propostas das atividades estavam (ou não) em consonância com a realidade dos alunos e, a relação da concepção dos professores sobre ensino-aprendizagem em consonância com objetivos e pressupostos da formação.

A questão: *Qual a relevância (contribuição) do PNAIC para a aprendizagem dos alunos?* Das 115 respostas, 88 professoras (76,5%) disseram que o PNAIC teve alta relevância e 26 PAs (22,6%) disseram que o PNAIC apresentou moderada relevância para a aprendizagem dos alunos. Essa questão teve como objetivo identificar, através das respostas das PAs, se o PNAIC possibilitou avanços na aprendizagem das crianças. Esse dado é justificado uma vez que o PNAIC promoveu novas formas de trabalhar e atividades significativas ampliando a participação das crianças nas atividades.

Os relatos apontam que o PNAIC favoreceu a prática docente e a aprendizagem dos alunos:

O PNAIC proporcionou novas maneiras de trabalhar, valorizando o aluno e deixando-o construir seus conhecimentos. (QPA3MB)

Os alunos estão mais motivados, interessados em querer aprender. (QPA4MB)

Através do lúdico, da sequência didática e outras práticas presentes no PNAIC auxiliam o professor e a participação das crianças no processo de aprendizagem. (QPA18JF)

As crianças passaram a contar com aulas mais significativas e criativas, favorecendo sua aprendizagem. (QPA4JF)

A formação do PNAIC é determinante para a aprendizagem das crianças. (QPA19JF)

As percepções das PAs apontam o ganho com a metodologia utilizada no processo formativo, contribuindo para o maior dinamismo e práticas docentes facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Em contrapartida, alguns docentes apontam que o PNAIC não conseguiu atingir todos os seus alunos.

Das 22 OEs obtivemos as respostas de 21. Desse grupo 90% das OEs percebem que o PNAIC tem alta relevância para a aprendizagem das crianças, como os exemplos:

Foi uma importante política de formação que foi prejudicada pela falta de continuidade. (QOE1MB).

As falas das OEs são consoantes aos relatos das PAs. As atividades significativas e os alunos como protagonistas são importantes para o processo de alfabetização. Esses excertos nos levam às questões: A formação do PNAIC dá conta de alfabetizar todas as crianças? O PNAIC proporcionou instrumentos para reflexão e mudança da prática docente? Que outros fatores implicam na aprendizagem (ou não) das crianças, ou seja, que sejam alfabetizadas no tempo certo?

Percebe-se que o PNAIC contribuiu para ampliar o conhecimento das professoras, repensar a prática e possibilidade de mudança e, conseqüentemente, ampliou a participação e promoveu maior participação dos alunos, segundo a percepção das professoras participantes desta pesquisa. Porém, alguns relatos demonstram a dificuldade do professor em colocar os conhecimentos em prática.

A questão *Qual a contribuição do PNAIC para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador (DPP)?* Foi importante perceber, através

dos registros das participantes, as opiniões das PAs e OEs sobre a relação do PNAIC com o DP.

Dos 115 questionários das PAs obtivemos 109 respostas. 75,7% (87 PAs) responderam que o PNAIC contribuiu plenamente para o DP e, 24,3% (28 PAs) consideram que o PNAIC contribuiu parcialmente para o DP das professoras alfabetizadoras.

A questão aberta: *“Na sua opinião, como você percebe a/s política/s de formação continuada para a alfabetização, em especial o PNAIC, em relação ao Desenvolvimento Profissional?”*

A troca de experiência foi mais apontada pelas PAs (80%) como facilitador do DP. Os relatos a seguir sintetizam as falas das PAs.

Foram momentos de troca experiências. (QPA2MB)

O PNAIC oportunizou apropriação de novos conhecimentos, troca de experiências e reforçou conhecimentos e práticas para o trabalho com o processo de alfabetização. (QPA3JF)

O PNAIC deu elementos para o professor refletir sobre a prática e troca de experiências. (QPA18JF)

Os relatos das PAs apontam a relação teoria/prática, a reflexão e a troca de experiências como elementos presentes no PNAIC que promovem o desenvolvimento profissional.

Sobre os aspectos dificultadores da formação, dos 115 questionários das PAs, 66,9% não perceberam ou não souberam responder; 14,8% (17 PAs) consideram que a falta de apoio do gestor é um fator inibidor para o desenvolvimento profissional.

Sobre a questão: *A formação do PNAIC contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?* Das 22 respostas, 90,9% das OEs responderam que a formação contribuiu plenamente e 9,1% disseram que contribuiu parcialmente para o desenvolvimento profissional. Sobre a opção “Não contribuiu”, não houve resposta.

Para as OEs o dado mais recorrente foi a relação teoria/prática

O PNAIC trouxe muitas possibilidades para auxiliar a prática do professor. (QOE17MB)

Uma das grandes "inovações" do PNAIC, enquanto formação continuada foi levar para a sala de aula o que era discutido e estudado e refletido na formação. (QOE9JF).

Os professores alfabetizadores puderam experimentar novas práticas. (QOE15JF)

Em outra questão, as OES deveriam apontar *Qual/is o/s fator/es da formação do PNAIC você considera inibidor/es para o seu desenvolvimento profissional?* 59,1% não percebe aspecto inibidor e, 27,3% disseram que o que atrapalha é “A falta de apoio do gestor para a participação da formação”. Esses dados estão relacionados aos aspectos dificultadores, tais como, a falta de acompanhamento, apontado anteriormente.

As PAs e OEs de Juiz de Fora criticaram a falta de oferta aos contratados para participarem do PNAIC, entretanto, essa possibilidade veio posteriormente. Outra crítica observada pelas PAs e OEs dos dois municípios foi em relação à descontinuidade da política, o que impacta no trabalho docente e nos resultados.

São políticas de formação sem continuidade. (QOE21JF)

Diante dos dados dos questionários e dos relatos, em relação aos significados atribuídos ao PNAIC, percebemos uma estreita relação com a metodologia a ser desenvolvida em sala de aula pelos professores. Para a grande maioria, a formação do PNAIC representou um momento de reflexão sobre os desafios encontrados na alfabetização reportando assim, a busca de novas práticas.

Percebemos um índice alto do quantitativo das PAs que consideram o PNAIC como aspectos facilitadores. A falta de apoio do gestor está presente nas seguintes situações: a falta de flexibilização de horário para disponibilizar os docentes a participarem das formações, a questão da divulgação dos cursos para os professores nas reuniões pedagógicas, à concepção do gestor sobre formação, a desvalorização profissional docente, entre outras questões que podem estar presentes.

Podemos observar a satisfação das OEs em relação ao PNAIC através dos indicadores - ampliou o conhecimento e contribuiu para o desenvolvimento profissional à medida que possibilitou: aprofundar, conhecer, atualizar, mudar a prática e reflexão e proporcionar promover a troca de experiências através de um trabalho coletivo. São indicadores recorrentes nas falas das OEs.

Em síntese, podemos constatar que há uma relação entre as percepções das PAs e das OEs, sobre o PNAIC oferecer possibilidade para as professoras na mudança da prática, na relação teoria e prática e na troca de experiências. Percebe-se a preocupação das respondentes com a dimensão técnica do saber fazer, com suas práticas no contexto da sala de aula.

Formosinho (2009), ao se respaldar nas pesquisas de Hargreaves e Fulan (1992), apresenta três perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores, a primeira: o desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a segunda: o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo, e a terceira: o desenvolvimento profissional como mudança ecológica. O autor destaca que é preciso proporcionar aos professores “oportunidades de aprender” para dar condições de aprendizagem permanentes, como início do caminho para a melhoria da qualidade da educação.

A pesquisa aponta que o PNAIC tem relação com o desenvolvimento profissional docente porque foi uma política de formação que não se restringiu a um mero treinamento. O PNAIC proporcionou aos professores a troca de experiências e indicou essa prática no contexto de trabalho através da reflexão e ressignificação das práticas docentes. Além disso, a possibilidade de ampliar os conhecimentos, resultando em mudanças pessoais e profissionais. E nessa vertente, podemos compreender o desenvolvimento profissional como eixo de formação docente do PNAIC que precisa articular-se, ao mesmo tempo, como o desenvolvimento profissional e organizacional.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados das 27 entrevistas realizadas com as PAs (9 de Matias Barbosa e 18 de Juiz de Fora) estabelecendo o diálogo com autores que elegemos como sendo nossos interlocutores.

O que revelam as entrevistas? As vozes não silenciadas

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação dos professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na interpretação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Olhar para o professor como sujeito individual, dentro de seu contexto e de sua história, pode revelar seus sentidos e situações que facilitam ou dificultam a sua atuação profissional em algum momento de sua vida, por isso, é importante ouvir o que os professores têm a dizer e a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação, para, por meio delas, o docente analisar sua atuação no presente para colher frutos no futuro.

Bosi (2015) aponta que o trabalho está fundido à substância da vida e está carregado de “significação e de valor talvez mais forte do que a atribuída no tempo da ação” (BOSI, 2015, p. 480). Desse modo, a memória é trabalho, e a pesquisa com professores pode favorecer o resgate das práticas e do seu fazer pedagógico.

Neste capítulo, damos continuidade às análises que foram organizadas através dos dados mais recorrentes das falas das professoras que participaram das entrevistas e que originaram os eixos de análise resultantes de várias leituras e releituras dos dados. Observamos, desse modo, a contribuição da formação continuada, em especial o PNAIC, para o desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental como construção do conhecimento e na relação com as práticas pedagógicas das PAs no cotidiano escolar.

Registramos os relatos das vozes não silenciadas presentes nas entrevistas realizadas com 27 PAs (9 de Matias Barbosa e 18 de Juiz de Fora) que participaram do PNAIC no Polo de Juiz de Fora/MG. Como delineado no Capítulo 3, “Metodologia e Trajetória da Pesquisa”, foram convidadas, para essa etapa, todas as PAs que participaram do PNAIC, no período de 2013 a 2015, e que demonstraram disponibilidade em participar da entrevista. Estes foram os critérios para a composição deste grupo. Ainda que já tenham sido esclarecidos, penso ser válido repetir. Esclarecemos ainda, que, neste momento, não iremos analisar as

falas das OEs uma vez os dados foram usados para saber sobre a implantação do PNAIC e suas percepções foram utilizadas em outras análises, porém, em alguns momentos aparecem as falas das GLs que justificam algumas ações e percepções.

Os textos, resultantes das transcrições das entrevistas, foram interpretados a partir dos discursos, o que nos permitiu perceber as relações existentes entre eles, possibilitando a construção dos eixos de análise. Na escuta atenta às vozes das PAs, alguns relatos nos chamaram a atenção e pensamos ser relevante iniciar este capítulo apresentando, no subcapítulo 7.1 “Profissão e a identidade profissional do alfabetizador”, as considerações que as PAs tecem sobre como se constituiu a carreira docente, a escolha pela profissão, como se sentiram no início da carreira e como percebem ser professora no contexto atual. Na sequência, apresentamos as análises a partir de três quadros, que se subdividem nas palavras-chave mais recorrentes das falas das professoras: 7.2 Aspectos facilitadores do PNAIC; 7.3 Aspectos dificultadores do PNAIC e 7.4 A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores: que sentidos então presentes em suas falas?

7.1.

Profissão e a identidade profissional do alfabetizador

Embora esta pesquisa não visasse reconstruir a história de vida dos professores, a partir da metodologia narrativa, elementos similares foram espontaneamente abordados pelas professoras e postos para iniciarmos as análises deste capítulo.

Ao relatarem a experiência profissional ao longo da carreira, várias professoras falaram da motivação para a **escolha da profissão docente**. O quadro a seguir representa os motivos da escolha:

Quadro 15: Motivo/s para o ingresso no Magistério

Motivo/s para o ingresso no magistério	PAs MB	PAs JF	Frequência
Por opção	4	10	14
Influência de parentes professores	1	2	3
Influência de ex-professores	1	3	4
Entrada imediata no mercado de trabalho	3	1	4
Não foi minha primeira opção.	1	1	2
Não sei	0	1	1

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados das entrevistas com as professoras

Pela amostra de PAs, pode-se identificar um equilíbrio nas escolhas das PAs dos dois municípios, com exceção na resposta “escolha por opção”, pois, houve um percentual de 44% das PAs que marcaram essa opção em Matias Barbosa enquanto 55% das PAs de Juiz de Fora marcou esse item. As escolhas pela profissão docente são identificadas, neste grupo de PAs, por várias situações, como por exemplo, a vida familiar e a influência das pessoas significativas, tanto na família quanto nas relações nos ambientes escolares. Os dados apontam que a escolha pelo magistério foi motivada também pela condição financeira da família e outras três professoras, ao longo da entrevista, comentaram que a falta de oportunidade de estudo ou necessidade de trabalhar foram também motivos pela escolha do magistério.

Segundo Tardif (2014, p. 73), “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. Acrescenta-se também a isso experiências marcantes com outros adultos, no âmbito das atividades extraescolares.

Diante disso, não é possível afirmar que o número de professoras que mencionou que a entrada no magistério foi por uma preferência ou vocação esteja livre de pressões ou até pela necessidade financeira, como as referentes à classe social. No caso das professoras investigadas, a escolha pelo magistério foi motivada, em alguns casos, pela condição financeira da família, duas professoras de Matias Barbosa vieram da zona rural e estudaram em classes multisseriadas. Essa escolha se deu pela falta de condições de investir no deslocamento para a cidade mais próxima para dar continuidade aos estudos ou pela necessidade de se tornarem mais um membro da família com uma renda imediata para contribuir com as despesas. Em Matias Barbosa, pôde-se constatar que a escolha das PAs por questões financeiras foi mais presente do que das PAs de Juiz de Fora.

Os relatos de algumas professoras apontam a motivação pela **escolha do magistério**:

Fui influenciada pelas aulas ótimas de um grande professor que tive na faculdade de história. (PA 6 MB)

[...] Meu pai ficou bravo comigo, disse que não aprovava minha carreira, dizia que era uma profissão sofrida. [...] ele disse que queria tanto que eu fosse médica. Fui seguindo e depois ele acabou cedendo e hoje ele sabe que escolhi o caminho certo. (PA 9 JF)

Meu pai ficou decepcionado com minha escolha, queria que eu fizesse odontologia. (PA 15 JF)

Desejava fazer curso de Publicidade, mas por questões financeiras, eu fiz o Magistério, não tinha paixão, mas foi uma opção para ingressar no mercado de trabalho. (PA 8 JF)

As PAs de Juiz de Fora apontam resistência da família em relação à escolha pelo magistério (2 PAs), enquanto em Matias Barbosa, não houve relato nesta perspectiva, ao contrário, a família sentia orgulho pela escolha da profissão. O dado de que a escolha se deu desde criança foi apontada por 3 PAs de Matias Barbosa e 6 PAs de Juiz de Fora. Sobre a escolha pelo magistério não ter sido a primeira opção foi apontada por 1 PA de Matias Barbosa e 2 PAs de Juiz de Fora

A observação da PA 8 JF é consoante aos estudos de Calderano (2013), intitulado “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos”. A autora traz evidências de professores que tomaram essa decisão devido à dificuldade financeira da família de origem. (CALDERANO, 2013, p. 36).

Os relatos a seguir apontam que, muitas vezes, a escolha se dá por falta de condições de ingressar em outro curso com maior exigência para aprovação, em especial nas universidades públicas em que a concorrência é maior.

Eu tentei vestibular para biologia, farmácia para Federal, mas não tinha base para o vestibular. (PA 10 JF)

A pedagogia é o curso mais fácil de passar na federal, é o ponto de corte mais baixo... então, é o curso que chama a classe popular para ele, e a classe popular tem pouco capital cultural e dentro da formação também é falha. (PA 13 JF).

Os excertos se relacionam aos resultados da pesquisa de Barreto (2012) e Gatti e Barreto (2009), que indicam que os estudantes que buscam o magistério representam, em maioria, a 1ª geração com acesso aos níveis superiores de instrução nas suas respectivas famílias. Para Gatti e Barreto (2009), trata-se de estudantes com rendas baixas e com acesso limitado ao consumo de bens culturais e educacionais. A semelhança dos dados apontados sinaliza uma tensão entre o desejado e o possível na escolha profissional. Para Nóvoa (2017), a 1ª geração com acesso aos níveis superiores, a primeira fragilidade da profissão docente. Essa

constatação indica, entre outros aspectos, a necessidade de o curso de formação inicial reestruturar seus currículos.

Não se trata de rebaixar o ensino, mas de se considerar que, provavelmente, diante do perfil sociocultural dos alunos (dos cursos de pedagogia e de licenciaturas), os quais escolhem a profissão docente, o processo formativo precisará fortalecer a vivência cultural e científica dos aspirantes à docência. É preciso viabilizar para os futuros professores, “[...] um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa” (NÓVOA, 2017, p. 1122).

A escolha da profissão dialoga com o PNAIC e com o desenvolvimento profissional docente, pois a política favorece a ampliação de conhecimentos e atribui ao professor alfabetizador como propulsor do seu desenvolvimento profissional e institucional visando à melhoria dos resultados e aprendizagens dos alunos.

Após o diálogo sobre a escolha da profissão, os professores foram questionados sobre o processo do início da carreira com objetivo de perceber o que os professores pensam sobre o magistério e se suas escolhas favorecem ou não a busca de formação ao longo da carreira.

O início da carreira é acompanhado de expectativas. Os relatos apontam que essas docentes ingressaram na profissão sem preparo e o fazer profissional foi aprendido com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo no próprio trabalho. Ao entrarem na profissão, essas professoras ressaltaram que estavam mal preparadas, sobretudo para enfrentar a complexidade das práticas alfabetizadoras. As falas dão indícios que essas razões são motivos para a procura por cursos que complementem a formação inicial e às demandas do trabalho na sala de aula.

Eu era insegura, pois estava iniciando minha atuação como professora, tinha acabado de me formar e era minha primeira experiência profissional. (PA 8 JF)

Fui para vaga que tinha, porque as professoras mais antigas já haviam escolhido quem chega não tem escolhas. Trabalhar com alfabetização e letramento é muito difícil, não recebi formação para isso, minha formação é mais voltada para inclusão (PA 13 JF)

Através das falas, ficou evidente o papel da experiência e da formação como determinantes na segurança do fazer pedagógico desse profissional. As professoras atribuem características para o professor alfabetizador: gostar de crianças, saber ensinar, ser paciente, ser comprometido, assíduo, engajado, preocupado em alcançar todos os alunos e fazer com que eles evoluam em seu processo de alfabetização. Esses temas estão explicitados nas falas seguintes

É comum depararmos com professores inexperientes nas classes de alfabetização, que ainda não consolidaram conhecimentos e práticas importantes para o processo de alfabetização. Como consequência, a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais são afetadas e impactam no enfrentamento do fracasso escolar. Esse fato reforça a existência de um círculo vicioso e negativo, que afasta os docentes mais experientes e bem formados da realidade na qual mais são necessários (VAILLANT, 2006).

Para Tardif (2014), é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, e está ligado à experiência de trabalho. A experiência inicial vai dando aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho e de sua integração na escola e sala de aula. Segundo Tardif (2014), o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua capacidade e a formação universitária anterior.

Diversos autores consideram que os cinco ou sete primeiros anos de carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período este que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Para Tardif (2014), esses anos constituem, segundo os autores, um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Os autores falam de um segundo fenômeno de marcação que caracterizaria a evolução da carreira docente – o primeiro fenômeno de marcação ocorreria durante a socialização pré-profissional, por ocasião da socialização escolar. (TARDIF, 2014).

Tardif (2014, 2013) apresenta os saberes docentes como estratégicos e plurais e destaca que o ser professor tem início muito antes da entrada na carreira e se dá no coletivo das vivências pessoais e sociais do docente. Para o autor, os saberes vão além dos conhecimentos produzidos pela universidade, são advindos

também, das práticas diárias de ensino, das experiências de trabalho, da articulação e interações humanas e ao contexto socioeducacional e institucional.

Os dados apontam que as professoras estavam inseguras e que dada à condição de trabalho, há a necessidade de consolidar conhecimentos através das experiências vividas.

Sobre as experiências nas classes de alfabetização, as PAs apontam:

Sempre optei por trabalhar nos anos finais do ensino fundamental ou na educação infantil, achava que não era capaz de alfabetizar, hoje percebo que meu lugar é na alfabetização. (PA 5 MB)

A bagagem acontece nas vivências na sala de aula. [...] (PA 7 JF)

A pesquisa aponta, por meio das falas supracitadas que o trabalho docente se aprende também ensinando na perspectiva de desenvolvimento de uma prática pedagógica que responda aos desafios sociais. Dialogando com Tardif (2014) e Nóvoa (2001), reconhecem que os saberes, competências, habilidades, técnicas, vivências são advindos das práticas docentes. Tardif (2014) afirma que o saber dos professores é formado pelo binômio “eu sou” mais “eu faço” englobando as condições concretas de trabalho, a personalidade e a experiência profissional. Tais saberes, segundo o autor, são provenientes de diversas fontes: disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. Ser professor pressupõe aprendizagens, pessoais e profissionais, contínuas mobilizando assim, conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com Nóvoa (2001), de certo modo, há uma certa concordância quanto à importância deste conhecimento advindo dos professores, mas há também uma resistência na sua formalização e conceptualização. Na medida em que a universidade reconheça os saberes, competências, habilidades, técnicas, vivências e experiências estarão dando o passo inicial para a mudança na formação e valorização do magistério. Diante disso, a experiência de ensinar tem assumido grande importância no processo de constituição da docência pela ausência de processos de formação inicial e continuada, que abriguem a complexidade do trabalho docente. Há instituições que oferecem capacitações docentes, mas esses processos sofrem algumas restrições, atendo-se apenas a técnicas de ensino.

Quando passei no concurso da rede e fui trabalhar na alfabetização, eu achei muito difícil, pela falta de experiência, pela falta da prática e também porque não tive orientação. (PA 13 JF).

Nóvoa (2014) aponta para a necessidade de construir lógicas de formação que valorizem a experiência, a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e de um saber profissional de referência e ressalta a necessidade de sistematização dos saberes próprios integrados com as dimensões do cotidiano da profissão docente.

Huberman (2000) considera que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes, contraditórios nos novos professores. Esses anos constituem, segundo o autor, um período importante para a vida profissional do professor, determinante para o seu futuro e sua relação com o trabalho.

Nesse sentido, autores como Lortie (1975), Gold (1996), Zeichner & Gore (1990) apontam duas fases durante os primeiros anos de carreira: i) *a fase de exploração* (de 1 a 3 anos) – que seria a escolha provisória da carreira docente. As tentativas e erros; ser aceito por seu grupo de trabalho, alunos e pais dos alunos e o experimento de diferentes papéis estão presentes. Essa fase é crucial, porque há o choque com a realidade e, ii) *a fase da estabilização e de consolidação* (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem o seu trabalho e as suas capacidades.

Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), se referem ao início da carreira como um momento de “choque de realidade”, “sobrevivência”, “descoberta” e de “aprendizado”. Esse momento, segundo Dubar (1997), “se caracteriza por ser uma espécie de emersão na cultura profissional que aparece de forma bruta como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma como as duas culturas interagem no interior do indivíduo”. (DUBAR, 1997, p. 136). Esse confronto gera estratégias individuais ou coletivas para enfrentar as questões da sala de aula. Sobre esse aspecto, a formação deve criar condições para que o sujeito aprenda e deve vir acompanhada por mudanças correspondentes nos contextos organizativos, de gestão e de relações de poder.

Ao solicitar às PAs que relatassem a trajetória profissional, duas professoras que na época do PNAIC atuavam como PA nas classes de alfabetização, relataram os motivos que as levaram a afastar do magistério para atuarem em outras funções:

Sempre trabalhei em dois horários por causa do salário que é baixo, professor é tão desvalorizado. Por isso que fiz concurso para Técnico Administrativo em Educação (TAE) da UFJF e fui por causa do salário. Sempre gostei de alfabetizar... Se não fosse a desvalorização, a questão salarial, eu não teria saído da área. Eu gosto de alfabetizar. Eu sinto falta... não posso nem falar - ficou emocionada e lágrimas escorreram em seu rosto. Na sala de aula sou mais feliz... ai... ai... - respirou fundo, deu uma pausa e continuou - É muito gratificante ver uma criança aprender. (PA 4 MB)

Outra professora que atualmente ocupa o cargo de vice direção relata o que a motivou:

Eu já conhecia a comunidade, eu não tinha esse interesse. É um desafio. A questão do aumento do salário valeu porque depois vem a progressão da carreira e vai surtir efeito. (PA 6 JF)

O relato emocionado da PA 4 MB demonstra que, apesar da satisfação que sentia em atuar como professora, o baixo salário a motivou a buscar por uma nova frente de trabalho. O mesmo aconteceu com a PA 6 JF. Fatores como a qualificação, a experiência profissional e a busca por melhores condições de trabalho e salários motivaram essas professoras a atuarem em outra área.

A qualificação e experiência são fatores que podem ter corroborado para a busca de nova frente de trabalho para essas professoras. A saída da regência é constatada por Patto (2015) que em sua pesquisa aponta que a “fuga” da sala de aula é uma tendência, entre os professores do ensino público, o evitar o trabalho docente. A fuga da sala de aula acontece de várias formas: por meio de faltas e licenças, transferências para outras escolas ou outros cargos comissionados, por promoções ou concursos de acesso a cargos técnicos e administrativos ou outros órgãos.

Vaillant (2006), Altet *et al.* (2003), Imbernón (2012) e André (2015a) refletem sobre a saída do magistério na busca de melhores condições de trabalho, em uma profissão cujos salários são poucos atrativos. André (2015a) ressalta que a saída da sala de aula, muitas vezes, se dá pelos melhores e mais experientes professores.

Os relatos das PAs reforçam aquilo que estudos diversos já afirmam sobre a importância de tornar o magistério uma carreira mais atrativa, podendo, desse modo, incidir na opção desse profissional em permanecer em sala de aula e, em

decorrência disso, acarretar em melhorias no ensino (CRUZ, 2017; GATTI, et al., 2009; ANDRÉ, 2015a; 2016).

Ainda sobre essa questão, Nóvoa (2007), nos alerta sobre o paradoxo presente na sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Para o autor é “como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro lado, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor” (NÓVOA, 2007, p. 12).

Para Tardif, Lessard & Lahaye (1991), “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam diversos fins” (TARDIF; LESSARD & LAHAYE, 1991, p. 216). Entretanto, essa centralidade não se reflete em valorização social aos olhos da sociedade, o que se expressa nos baixos salários, na perda da identidade profissional, nas condições precárias de trabalho, e com relação a tantos outros fatores que são apontados na literatura e vivenciados no cotidiano profissional.

Constatamos a necessidade urgente de política de valorização do magistério veiculada às políticas de formação (inicial e continuada), às melhores condições de trabalho e de remuneração. André (2015, 2015a) trata dessa discussão como uma questão central no seio das políticas de valorização do trabalho docente no Brasil.

Vale destacar que, ambas as redes ensino, Juiz de Fora e Matias Barbosa, não aplicam a Lei nº. 11. 738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, em Matias Barbosa, os professores recebem acima do piso.

Segundo Perrenoud (1993), a profissionalização dos professores está relacionada: à construção da sua identidade, com a suas responsabilidades, com a formação contínua, com a relação com outros profissionais e pais, com o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e com a divisão do trabalho. É uma forma de representar a profissão.

Na pesquisa, percebemos que os professores gostam do que fazem, reconhecem as suas responsabilidades, porém, percebem uma lacuna na gestão pedagógica em relação ao acompanhamento das práticas, ao trabalho

compartilhado, à colaboração e se sentem sozinhos. Demonstram angústias e apontam que os tempos são sombrios, mas ainda sim, procuram fazer o seu melhor.

Os dados apontam que as PAs se sentem felizes na profissão, apesar de reconhecerem a desvalorização dela, como observamos no relato da *PA 8 JF*

Eu gosto de ser professora, só que hoje em dia por questões da desvalorização, está cada dia pior, acaba afetando o emocional. [...] Infelizmente não temos essa valorização que deveríamos ter... nem do governo, nem da sociedade e nem de muitas das famílias. Ao longo da carreira está caindo... a forma como os pais e alunos tratam os professores, a formação não está tão boa. (PA 8 JF)

Imbernón (2015) identifica as variáveis que dificultam o trabalho docente, decorrentes da mudança do papel do professor, que também produz mudanças e incertezas no exercício da profissão. O autor ressalta que mais que atualizar uma pessoa e ensiná-la, a formação deve criar condições para que a pessoa aprenda.

Na mesma direção, Gatti, Barreto e André (2011), ao analisarem as políticas de professores no Brasil, destacam que o cenário é complexo e que essa complexidade se relaciona às condições de trabalho às quais os professores são submetidos e que leva à precarização em comparação às outras profissões impactando na autoestima pela representação social em que estão submetidos.

Em relação à **identidade docente**, as PAs ressaltaram que (des)valorização profissional pode ser entendida como crise da identidade.

A identidade do professor está cada vez pior, decaindo mais. A valorização está caindo muito. Essa desvalorização vem de fora. (PA 3 JF)

Falta de valorização dos professores, o contrato é uma desvalorização. (PA 4 JF)

A condição que se encontra hoje ele (o professor) é que tem que se colocar perante a sociedade, tem que mostrar para que veio... não é quebra galho, não é para complementar renda... Ele tem que correr atrás dos direitos dele. A sua importância é a gente que estabelece isso desvaloriza o professor e a classe como o todo. (PA 5 JF)

A remuneração desestimula com as questões de salário, carreira e impacta no trabalho. A gente não é parte, a gente é um todo. [...] Os professores trabalham porque querem e porque precisam. (PA 2 JF)

A nossa identidade está muito machucada, enxovalhada... a profissão está marginalizada. (PA 15 JF)

As falas apresentadas retratam o desprestígio do magistério e o descrédito com a profissão. Tais fatores alteram as situações de trabalho e modificam a trajetória de vida desses profissionais. Percebemos, nos relatos, o desabafo das professoras e as angústias que enfrentam na carreira do magistério, havendo um apelo especial relacionado à identidade. Nesse sentido, o apelo da PA 5 JF sobre a necessidade urgente do resgate da identidade e profissionalização docente que passa pela valorização profissional, professor como protagonista de mudança, pela luta coletiva dos direitos e pela não precarização do trabalho, como é o caso dos professores contratados.

A PA 2 JF ressaltou que se o professor não consegue, através do seu trabalho, gerir as questões pessoais de dinheiro, ele não vai estar bem, se está cheio de contas para pagar, se o dinheiro não é suficiente, isso reflete no seu cotidiano como profissional.

As situações de trabalho e a trajetória profissional das professoras apontam na direção da crise da identidade do magistério escolar pela sociedade, nos remetendo à reflexão de Candau (1988):

Trata-se de constatar, mais uma vez, o contexto em que se situa esta problemática: a descaracterização e desvalorização social da educação em geral e do magistério, principalmente de 1º e 2º graus, na sociedade em que vivemos. Formar professores em um país onde a educação não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação – alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras -, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso. (CANDAU, 1988, p. 303).

Para refletir sobre as condições de trabalho dos professores desta pesquisa é importante voltar a debater sobre as formas de contratação. Sobre os números de professores contratados. O Município de Matias Barbosa tem em média 65 professores efetivos e 32 contratados e os professores efetivos escolhem as turmas (anos escolares) e as vagas vão para os contratos. Em Juiz de Fora, a gestora informou que o número de professores contratados é para atender também aos projetos. Temos mais de 1000 professores contratados. Os dados dos dois municípios presentes no Capítulo 4, no item 4.5, apontam essa realidade.

O quadro profissional e a situação de instabilidade em que os professores dos dois municípios se encontram pode ilustrar a situação de grande parte dos profissionais da Educação Básica nos dois municípios e também no Brasil. Algumas situações desse cenário podem ser destacadas pelos fatores: desvalorização social, esforço pela capacitação e formação, empenho em melhorar suas práticas em contextos diversificados que enfrentam, problemas relacionados à infraestrutura precária, falta de apoio das famílias, violência nas escolas, condições financeiras, excesso de alunos nas salas de aula, precarização do trabalho, além de outras questões presentes nas escolas em que atuam. Essas questões são desafiadoras e levam as professoras a optarem por outra função, considerando ser uma escolha mais favorável para a carreira.

A constituição da identidade profissional é um dos princípios do PNAIC (BRASIL, 2015). Segundo o documento, esse princípio se efetiva em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. Nesta perspectiva, ser professor é uma expressão que diz respeito aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, seu engajamento, sua socialização com os pares e até os seus problemas e desafios: escolas com dificuldades, alunos que não aprendem, as condições precárias de trabalho, a formação que não dá conta dos desafios, salários baixos e desvalorização profissional, entre outros. (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Para Dubar (2009), a identidade profissional não permite classificar em categorias os indivíduos em função de sua atividade de trabalho, nem tampouco designar denominações a partir do emprego. Nesse sentido, conceitua “identidades profissionais” como as formas identitárias que perpassam, ao mesmo tempo, na organização da sociedade (organização do Nós) pelas formas relacionais (relações com os parceiros – colegas, patrões, público etc.), em que as identidades dos atores são construídas num sistema de ação, ou seja, em situações de trabalho; e pelas formas biográficas (percursos de vida – imprevistos, continuidades, rupturas etc.), cujas particularidades de trajetória no decorrer da vida de trabalho são levadas em consideração (nova configuração do Eu). A produção da identidade profissional corresponde nas palavras de Canário (2005, p. 132), “a um processo dinâmico do confronto entre a dimensão individual com as dimensões coletivas da ação profissional”.

Apesar de todos os problemas enfrentados pelos professores, tais como, desvalorização social da profissão, frustração e baixa autoestima, os docentes “continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais” (LIBÂNEO 2004, p. 77).

Ao entrevistar as professoras, buscamos apreender o sentido da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Buscamos, ainda, compreender o processo de FC das professoras alfabetizadoras, a partir de discussões em torno das políticas e programas de formação continuada, a nível federal, e políticas locais, visando identificar os sentidos de formação atribuídos pelos professores dos anos iniciais, os limites e possibilidades encontrados na formação continuada do PNAIC e como essas professoras articulam essa formação com o trabalho, apresentando os indicadores dessa articulação, por meio das falas do grupo de professoras partícipes da pesquisa.

Nas próximas seções apresentamos outros indícios, mais recorrentes, das falas das PAs que oportunizaram traçar um plano de análise dos dados das entrevistas. Neste sentido, buscamos estabelecer o diálogo sobre a temática formação continuada, em especial o PNAIC e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

7.2.

Aspectos facilitadores do PNAIC

Em relação aos aspectos facilitadores do PNAIC, a tabela a seguir retrata os indicadores e seus desdobramentos segundo as 27 professoras entrevistadas (e também os dados dos 115 questionários confirmam isso).

Tabela 19: Aspectos facilitadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Aspectos facilitadores do PNAIC	
<ul style="list-style-type: none"> • A dinâmica dos encontros • Investimento no processo de formação 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades práticas - Atuação das OEs - Material do curso - Bolsa

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados das entrevistas com as professoras.

Sobre a questão: *Quais os aspectos facilitadores você aponta para o PNAIC?* As professoras apontaram a dinâmica dos encontros e o investimento no processo de formação como os indicadores que mais se destacaram.

Sobre a **dinâmica dos encontros**, as PAs destacaram; primeiro, as atividades práticas que foram apontadas por 25 PAs (8 de MB e 17 de JF).; segundo, atuação das OEs que foi apontada por 24 PAs (8 de MB e 14 de JF). Sobre o **investimento no processo de formação** como aspecto facilitador do PNAIC **material do curso**_(cadernos de formação, livros de literatura, caixa de jogos) ressaltados por 24 PAs (9 de MB e 15 de JF) e a **bolsa** recebida que foi apontada por 22 PAs (4 de MB e 15 de JF). A seguir, cada um desses indicadores serão evidenciados.

Os dados apontam que as professoras gostaram da **dinâmica dos encontros**, da metodologia utilizada pelas OEs, das atividades propostas. Segundo os relatos, as atividades práticas estiveram presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC e foram vivenciadas tanto nos momentos de formação como na sala de aula. De um modo geral, as expectativas foram atendidas. Esses dados foram confirmados pelas CLs e OEs uma vez que as PAs elogiavam os encontros nas avaliações que eram feitas após cada formação. Tanto nas entrevistas quanto nos questionários, nenhuma PA apontou o PNAIC de forma negativa em relação ao atendimento da expectativa esperada ao ingressar no curso. A seguir apresentaremos as percepções das PAs sobre a **dinâmica dos encontros**:

A dinâmica (metodologia) do curso era variada. (PA 4 MB).

Os encontros foram de qualidade e enriquecedores para o professor adquirir conhecimento [...] (PA 9 MB)

Os encontros foram prazerosos. (PA 17 JF)

O curso foi muito bem elaborado. (PA 16 JF)

De um modo geral as PAs ficaram satisfeitas com a dinâmica do curso, porém, 3 PAs apontam, nos seus relatos, outra direção:

Eu achei que seria mais dinâmico, foi muita leitura de texto, foi cansativo depois de um dia de trabalho. Tinha que ter mais movimento, mais dinâmicas, construir material em conjunto. (PA 5 MB)

Alguns momentos foram bastante cansativos. Ao final do ano tínhamos que apresentar relatos detalhados de algum trabalho

feito com a turma. Isso exigia muitas horas de trabalho num momento muito cansativo do ano. (PA 18 JF)

Percebe-se que esses apontamentos se relacionam com a condição de conciliar trabalho com estudo. Ressaltaremos sobre essa questão mais a frente.

As PAs ressaltaram a presença das **atividades práticas** nos momentos dos encontros. Elas vivenciavam situações práticas para, posteriormente, aplicarem nas salas de aula com as crianças.

O PNAIC ofereceu muitas atividades práticas, foi muito bom. (PA 6 MB).

Ter oportunidade de vivenciar as atividades práticas nos encontros e aplicá-las na sala de aula fez toda diferença (PA 5 JF).

Os objetivos dos cursos são formar professores, contribuindo para que possam “[...] Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2012, p. 31)

Segundo Leal (2013),

O PNAIC defende que a alfabetização é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar e a escutar mas a apropriação se dá por meio da sistematização da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida, em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo. Desse modo, as análises dos materiais de formação do PNAIC, há a defesa de que as atividades de produção de textos, da leitura precisam estar inseridas em situações em que os alunos tenham destinatários e finalidades significativos para as crianças. (LEAL, 2013, p. 37)

No Quadro Geral dos Direitos de Aprendizagem⁸³, há como norte central a ideia de contemplar atividades práticas e a inserção da criança em diferentes situações, nas quais ela possa produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos, na perspectiva da alfabetização e do letramento.

As PAs apontaram outros fatores positivos dos encontros e da formação: Das 27 PAs entrevistadas, 23 apontaram a **atuação das OEs**. Algumas palavras-

⁸³ No Documento (BRASIL, 2012, p-32 a 37), são descritos os direitos de aprendizagem gerais e os quadros de conhecimento e capacidades específicas organizadas por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística - discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

chave retratam o que as PAs dos dois municípios pensam sobre a atuação das OEs: comprometimento, competência, o preparo das OEs, a condução do trabalho/atuação e o domínio do conteúdo.

A percepção das professoras sobre a participação das OEs na condução da formação:

A OE foi muito boa, era atenciosa e preparava a formação. (PA 4 MB)

Os OEs da minha turma eram comprometidos e preparados. Eram profissionais da rede. Tinham segurança e conhecimento (teoria e prática) (PA 8 JF)

Os OEs dominavam o conteúdo, a linguagem era clara. (PA 10 JF)

Os OEs eram muito bem preparados – eles também recebiam cursos para dar as aulas. (PA 16 JF)

Através das falas, as PAs ressaltaram a experiência das OEs com as turmas de alfabetização, pois, elas atuam como professoras nos dois municípios e contribuíram para o diálogo e maior aproximação com a realidade das redes de ensino. Como já apontamos, para a seleção do OE e participação do PNAIC, um dos pré-requisitos foi ter experiência de, no mínimo três anos, nas classes de alfabetização.

A parceria da Universidade com o MEC foi importante e se fortaleceu com os municípios ao trazer o professor da Educação Básica para atuar como formador, o PNAIC pode ter realizado de forma a efetivar a necessária parceria colaborativa entre a universidade e a escola pública. O PNAIC trouxe a novidade de permitir que outros profissionais, além dos professores universitários se unissem à universidade como formadores, no caso, os professores da rede municipal com o crivo da experiência. Assim como o PNAIC, os pesquisadores, como Altet et al. (2003); Mizukami (2006); Infantino (2015) e Butlein (2015) consideram que o formador precisa ser qualificado, ter experiência como professor dos anos iniciais e comprometido com os processos de ensino e aprendizagem. Os autores defendem que essas são condições para se afastar a ideia do saber acadêmico como soberano em relação ao saber da prática, estabelecendo uma relação próxima e horizontal entre eles. Diante disso, o PNAIC valorizou os professores dos anos iniciais para compor a sua rede de formadores.

Estudiosos como Nóvoa (1992, 1992b, 1995, 2014, 2017), Sarti (2012) e Gatti (2008, 2013) apontam para os efeitos formativos oferecidos pelas universidades e alertam que a universidade precisa revisar seu modelo academicista de formação (voltado para teoria) e atuar na reflexão sobre a prática.

As professoras dos dois municípios ressaltaram que a atuação das professoras como OEs foi um aspecto importante, por conhecerem a realidade da rede e por identificarem as dificuldades semelhantes, o que deu certo, através de exemplos da prática.

Os relatos evidenciam o que Infantino (2015) e Altet *et al* (2003) pensam sobre os papéis do cursista e dos formadores, que ambos, ao aprender e ensinar estimulam os processos de aprendizagem. Essa ideia também é reforçada por Couto e Gonçalves (2016), ao afirmarem que as experiências no processo de aprendizagem dos professores alfabetizadores acarretam condições para o próprio desenvolvimento profissional do formador e do professor cursista.

Como afirma Imbernón (2011), “A docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentalização já elaborada”. (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Outro fator positivo apontado pelas PAs foi o **investimento no processo da formação**. Este investimento está relacionado principalmente ao material (fascículos para estudo) e as bolsas. As PAs consideraram uma ótima iniciativa do governo federal. Consideram como uma forma de valorização profissional.

O material do PNAIC foi apontado por todos os professores, OEs, gestores locais como aspecto positivo e facilitador das práticas pedagógicas. Alguns indicadores nas falas: material rico (20), possibilidade de pesquisa e consulta (15), ótimas referências (14) e, linguagem clara (14). A ênfase está relacionada aos cadernos de formação, ao material de apoio, como: caixas de jogos do CEEL, livros de literatura que foram disponibilizados para as turmas de alfabetização, entre outros.

O material é riquíssimo, e eu uso para consulta. (PA 2 MB)

O material deu a possibilidade de trabalhar com pesquisa, o professor precisa estar pesquisando e conhecendo coisas novas (PA 1 JF).

Em relação aos relatos das PAs, nos apoiamos nos ensinamentos de Paulo Freire (1996), de que o professor é sempre desafiado a entender que o ato de

“ensinar exige apreensão da realidade” (p. 68). Para tanto, é necessário haver a consciência de que a busca e a construção do conhecimento são um processo. Portanto, para ele, “a inconclusão é própria da experiência vital” (p. 50). Lima (2003) também concebe a formação docente como um processo inacabado que ultrapassa a ideia de capacitação em serviço de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Além dos materiais didáticos a serem utilizados pelas crianças, é preciso garantir aos professores, em função da importância de sua atualização para a melhoria da prática pedagógica, um material de apoio pedagógico, que extrapole os momentos de formação continuada.

Os relatos abaixo retratam duas realidades distintas em uma mesma rede de ensino sobre a disponibilidade dos materiais pedagógicos aos professores. Segundo o PNAIC, era necessário, portanto, garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC chegassem às escolas e, uma vez nas escolas, que estivessem acessíveis aos professores e aos alunos, o que não foi uma realidade.

Os materiais do PNAIC e outros ficavam bem guardados e continuam guardados. (PA 5 MB)

Na minha escola o material está sempre disponível, antes e depois do PNAIC. Quando chega um material nós somos comunicados. (PA 6 MB)

Os excertos indicam que, mesmo dentro de uma mesma rede de ensino em município pequeno (MB), constituído de quatro escolas municipais, a disponibilização, aos professores dos materiais disponíveis se deram de forma diferenciada. O material produzido pelo MEC tinha como proposta servir de apoio ao planejamento do professor e, nesse caso, cabe aos gestores, nas figuras da direção escolar e coordenação pedagógica, valorizarem e gerenciarem o acesso dos professores. Outros materiais deveriam ser adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe visando garantir uma ação lúdica de alfabetização e aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, através dos relatos das PAs, podemos, de certo modo, pensar que o PNAIC proporcionou aos docentes a possibilidade, através do material disponibilizado, do professor estudar durante a formação e utilizar o material para pesquisa, mesmo após a formação. Esses dados são confirmados pelas respostas obtidas nos questionários, dos 115 respondentes, as PAs atribuíram o material como

aspecto positivo do PNAIC. Os dados com maior incidência foram apontados pelas PAs de MB.

Vale lembrar que o eixo 2 do PNAIC contempla o material didático e na análise do Cadernos, percebemos que o PNAIC contou com um material de apoio oferecido pelo MEC, composto de cadernos com temas que sustentavam as discussões durante os encontros como ressaltou a PA18JF. Porém, como foi anunciado no Documento Orientador de 2017, período posterior ao nosso recorte de estudo, os materiais não seriam mais disponibilizados de forma impressa (BRASIL, 2017, p. 17-18). , A orientação no documento é usar os materiais já distribuídos, e os novos cadernos seriam disponibilizados digitalmente através do portal do MEC. Com essa medida, os professores ficaram sem acesso para o manuseio do material. Houve uma crítica sobre a descontinuidade da política, tanto em relação à disponibilização do material impresso, quanto ao corte da bolsa para os professores.

Essa questão foi apontada pelas professoras:

Deveríamos ter recebido bolsa em todos os Pactos e não apenas em alguns. (PA 17 JF)

O material, ao final, já não vinha do MEC, era impresso pela prefeitura, bolsa cortada, professores desmotivados e indo apenas por obrigação, falta de sequência nos materiais, etc. (PA 8 MB)

No decorrer da entrevista, das 27 PAs, 22 mencionaram a **bolsa** como aspecto facilitador do PNAIC e as falas mais recorrentes foram: a bolsa como fator motivacional (10), fariam o curso sem a bolsa (10), mencionaram que colegas acharam a bolsa pequena (3) e que colegas fizeram por causa da bolsa (4); fizeram como ouvinte (4). Alguns relatos:

Eu fiz como ouvinte e não recebi a bolsa. Nem a bolsa, nem a certificação foram fatores motivacionais para minha participação. (PA2JF)

Esses dados são confirmados com os dados dos questionários. A bolsa é considerada como fator motivacional para 44,56% das PAs de Juiz de Fora e 52,17% para as PAs de Matias Barbosa. As PAs ressaltaram:

A bolsa foi boa, mas não foi uma condição para eu fazer o curso. (PA 6 MB)

Nem todos os professores participaram, acharam a bolsa pequena. Eu faria o curso independente da bolsa. (PA9JF)

Os professores recebiam a bolsa e muitos professores buscaram a formação por causa da bolsa. (PA 5 JF)

Percebemos a importância dada pelas PAs em relação à bolsa, porém, através dos relatos da maior parte dos docentes cursistas, a bolsa não foi condição para a participação do PNAIC. As PAs apontaram que a bolsa serviu como incentivo e que foi uma excelente iniciativa do governo federal, por ter sido o primeiro programa de formação que forneceu bolsa para elas. Não percebemos relação dessas falas com a necessidade financeira das PAs.

Os professores vinculados ao Pacto foram avaliados, segundo os critérios da frequência e atividades realizadas e precisariam atingir a nota mínima (7,0) para o recebimento da bolsa. O pagamento de bolsas foi condicionado a critérios como frequência e desempenho e aprovação dos participantes no SisPacto, bem como à inexistência de pendências, de atividades, por exemplo, registradas no Sistema Geral de Bolsas - SGB.

Segundo Ferreira e Fonseca (2017),

O monitoramento das práticas dos professores é feito pelo Orientador de Estudos, que deve se manter informado quanto às ações do Pacto. O Professor Alfabetizador precisa registrar suas práticas e manter atualizado o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). Simec é um *site* do Ministério da Educação no qual estão reunidos todos os programas e políticas públicas educacionais implementadas pelo governo. Nele, o profissional cadastrado gerencia suas atividades, podendo verificar o andamento de seu trabalho, das avaliações e do pagamento da bolsa de estudos (FERREIRA; FONSECA, 2017, 811-812).

Essa não é uma tarefa só dos Alfabetizadores, os Orientadores de Estudo também precisam registrar as suas práticas e fazer relatório descritivo-reflexivo de cada encontro para os seus Formadores. O planejamento é supervisionado e deve ser enviado ao Formador, antes de ser executado com os Professores Alfabetizadores. Os Orientadores de Estudo e Formadores também têm as suas práticas avaliadas pela equipe da Instituição de Ensino Superior e acompanhadas pelo Simec.

Apesar de muitas das professoras entrevistadas terem mencionado que fariam o curso sem a bolsa, elas deixaram claro que esse benefício foi importante e auxiliou no transporte, lanche e compra de livros.

Com isso, percebemos, através dos relatos, que, de um modo geral, as expectativas em relação ao PNAIC foram atendidas pelas PAs dos dois municípios. Os indicadores: atuação dos OEs e formato do PNAIC foram os aspectos positivos mais mencionados.

7.3.

Aspectos dificultadores do PNAIC

Em relação aos aspectos dificultadores do PNAIC, a tabela a seguir retrata os indicadores mais apontados pelas 27 professoras entrevistadas (e também os dados dos 115 questionários confirmam isso).

Tabela 20: Aspectos dificultadores do PNAIC

Aspectos dificultadores do PNAIC	
• Gestão de sistemas de Ensino e unidades escolares	- Condição de trabalho/Rotatividade - Descontinuidade da formação (PNAIC)
• Limites da formação na visão das PAs	- Falta de apoio/incentivo do diretor - Pouco tempo de formação (associada à Formação Inicial). - Conciliar trabalho e Estudo

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados das entrevistas com as professoras.

Sobre a questão: *Quais os aspectos dificultadores você aponta para o PNAIC?* As professoras apontaram questões relacionadas à gestão de ensino e unidades escolares e os limites na visão das PAs.

Sobre a **gestão de sistemas de ensino e unidades escolares** as PAs destacaram: Primeiro, as condições de trabalho que foram apontadas por 20 PAs (JF), segundo, a **descontinuidade da política** apontada por 18 PAs (4 de MB e 14 de JF), terceiro, a **falta de apoio/incentivo do diretor** que foi apontada por 12 PAs (2 de MB e 10 de JF).

As professoras apontaram como **limites do PNAIC dois indicadores: pouco tempo de formação/carga** horária do curso apontado por 8 PAs (3 de MB e 5 de JF) e a dificuldade de **conciliar trabalho com estudo**, o que torna os encontros cansativos foi apontado por 14 PAs (4 de MB e 10 de JF).

No próximo item iremos discorrer a respeito do indicador – **Gestão de sistemas de ensino de unidades escolares** - por tratar de questões relacionadas às ações gestoras tanto dos municípios quanto no âmbito do PNAIC.

Ao perguntar às professoras sobre as dificuldades encontradas, elas relataram que são as **condições de trabalho**, devido à situação funcional, o que gera rotatividade, incertezas e insegurança nas PAs.

Às vezes a gente pega a sobra... depende do tempo de serviço para a escolha do ano que vai trabalhar, já aconteceu isso comigo. Peguei uma turma grande de alfabetização. (PA 9 JF)

Muitos professores contratados, rotatividade. Muitos problemas que enfrentamos. Falta maior tempo para discutirmos, estudarmos e planejar com o grupo. (PA 8 JF)

A rotatividade de professores, a cada ano entra um grupo na escola, deve ter uns 60% de professores contratados na rede... então assim, não tem sentido um curso se não tiver continuidade. Não sei como os professores estão entrando na sala de aula com esses cursos de pedagogia que estão sendo dados por aí não... sem brincadeira... eles chegam na escola e até entrarem no ritmo está no meio do ano... (PA 13 JF)

Eu gostaria que tivesse concurso eu não aguento mais passar pelo processo de contratação todos os anos... ficar esperando, sofrendo, é uma humilhação. Precisamos nos unir. Lenise, eu não sou ninguém se estiver sozinha no mundo. A vida é uma via de mão dupla, juntos faremos grandes coisas. (PA 15 JF).

O fenômeno presente nas falas das PAs de Juiz de Fora demonstra a insatisfação, em relação à instabilidade da carreira, o que se caracteriza por mudanças frequentes de escolas. Tal aspecto torna difícil a edificação do trabalho na sala de aula, devido à condição precária do trabalho docente. A questão da instabilidade e da situação funcional como contratadas não foi apontada pelas professoras de Matias Barbosa. Esse debate está no subcapítulo 7.1, sobre professores contratados.

A gestão local de Matias Barbosa procura adotar um incentivo para que os professores efetivos assumam as turmas de alfabetização. Não há uma obrigatoriedade e sim, um incentivo como relata a gestora local que disse que o município (SE) sempre procura incentivar e ocupar o máximo do quadro de professores efetivos com alfabetização, para evitar a rotatividade. A GL ressaltou ainda que nem sempre isso é possível, porque as professoras efetivas têm prioridade na escolha das vagas e complementa que o município tem tido sorte por “*ter bons professores contratados atuando nas turmas de alfabetização*”. Sobre esse aspecto, vale lembrar que a prefeitura de Matias Barbosa adota o critério de contrato

de um ano e com prorrogação para o ano letivo seguinte, diminuindo a rotatividade dos professores pelo menos ao longo do ano letivo.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012), orienta que para dar conta das demandas relativas à docência, são imprescindíveis processos seletivos de ingresso na carreira com base em critérios articulados com a proposta curricular das redes de ensino, mantendo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental professores e professoras efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita. (BRASIL, 2012, p. 12).

Nesse sentido, os gestores educacionais precisam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios.

Ao indagar *o que elas pensam ou sentem* sobre a situação que vivenciam em relação à condição de trabalho atuando como professoras contratadas, as PAs responderam:

A condição do trabalho é importante e depende muito da escola. Em minha prática, tenho uma escola com infraestrutura adequada, sala com número aceitável de alunos, pais participativos, porém, a remuneração é fator que desmotiva muito nossa prática. (PA 8 MB)

A gente vai familiarizando com os alunos, com os colegas, com a realidade da escola, amplia relacionamento, o trabalho fica mais unido, o planejamento com os pares, quando vamos para uma escola que a gente fica sozinha, que a gente tem que dar conta da sala, parece que só você que é responsável. Então, quando o trabalho acontece em grupo, fica mais difícil e o aprendizado também. (PA 4 JF)

As falas indicam que, em situações precárias, como o caso da situação de contratos, as professoras levam mais tempo para entender o cotidiano da escola, a conhecer a realidade da comunidade escolar e alunos, pois a mudança frequente de escolas causa um mal-estar, insegurança, tensão, insatisfação, danos psicológicos, afetivos, relacionais e pedagógicos, face à instabilidade e expectativas vividas pelas professoras.

Segundo Assunção (2010 apud OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010),

as condições de trabalho, em termos analíticos, incluem dois polos: a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas. (s/p)

Essas observações foram exclusivas dos relatos das professoras do município de Juiz de Fora. Em Matias Barbosa, apesar de haver professores contratados na rede municipal, não houve relatos desta natureza, provavelmente, porque todas as professoras que participaram do PNAIC e das entrevistas pertencem ao quadro funcional de efetivas.

Procurando entender um pouco mais sobre a realidade e, ao perguntar às gestoras locais dos dois municípios sobre *Qual a sua percepção acerca do impacto do trabalho docente e da rotatividade de professores nos resultados dos alunos?*

Elas responderam:

Pelo trabalho, não podemos afirmar por ser contratado, não podemos falar que vai impactar nos resultados, se falarmos assumir, estamos descaracterizando e desqualificando o trabalho do professor. Temos que olhar como um todo, o envolvimento. Em relação à efetividade do trabalho, não interfere. Mas se pensarmos que cada ano o professor está em uma escola diferente, isso prejudica o projeto da escola, porque cada ano tem que apresentar para o professor que chegou... para se apropriar da escola, isso a cada ano é um recomeçar... (GL JF)

[...] eu tenho 90% dos professores efetivos trabalhando de manhã com 4º e 5º anos, então, são poucos efetivos trabalhando com alfabetização. As crianças menores (1º ciclo) estudam à tarde. Os professores efetivos trabalham em Matias Barbosa de manhã e em outros municípios vizinhos à tarde. Não é uma regra geral, mas eu enfrento isso, é um agravante. Não adianta impor. [...] Nós temos tido a sorte de termos bons professores contratados atuando nas turmas de alfabetização. (GL MB)

Os relatos demonstram a preocupação e os desafios enfrentados pelas gestoras educacionais dos dois municípios, em relação à situação funcional dos professores e ao trabalho precário. Essa situação afeta o professor, a sua carreira, a aprendizagem da profissão, a aquisição dos saberes profissionais, a sua identidade profissional, além dos resultados e aprendizagens das crianças. Tais aspectos estão relacionados aos investimentos do setor educacional, por intermédio das políticas públicas.

A instabilidade gera anseios e expectativas que afetam a vida profissional das professoras:

Quando tinha o retorno era bom para dar continuidade no trabalho. O lado bom é que temos a possibilidade de conhecer outras escolas... mas a gente vive numa instabilidade, para onde vamos? Em qual turma? Acaba que a gente não tem férias, a gente fica na expectativa do contrato. (PA 10 JF)

A questão dos anseios, das expectativas do profissional acaba sendo deixado de lado [...]. Alguns problemas afetam o trabalho do professor. (PA 8 JF)

O “retorno” a que se refere as professoras, está relacionado à política local da Rede Municipal de Juiz de Fora, que, na época mencionada pela professora, favorecia ao professor contratado temporariamente retornar à escola em que atuara no ano letivo anterior. Essa ação gestora foi modificada em 2017 e passou a vigorar paro o ano letivo de 2018. Nesse sentido, a possibilidade de o professor voltar a trabalhar na mesma escola no ano seguinte é diluída, o que quebra a continuidade do trabalho iniciado. Em Matias Barbosa, essa possibilidade é ampliada pelo fato de o contrato poder se estender até dois anos consecutivos. Certos professores chegam a permanecer em uma mesma escola por mais de um ano consecutivo, outros docentes, no entanto, mudam de escola várias vezes, praticamente no fim de cada contrato, especialmente pela titulação (formação e tempo de experiência).

Oliveira e Assunção (2010) ressaltam que as condições de trabalho não se restringem especificamente ao posto de trabalho ou à realização, em si, do processo de trabalho, mas diz respeito também às relações de emprego. Apontam que “a condições de trabalho e condições salariais são denominações distintas, mas se referem a um único, dinâmico e contraditório processo”. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

Nesse sentido, retomamos esse debate, já iniciado no subcapítulo 7.1, para conhecermos as reais condições em que exercem sua docência. Segundo Imbernón (2011),

Qualquer inovação que se pretenda levar a cabo mediante a formação não pode “negligenciar” nem as relações trabalhistas do professorado com a Administração educativa correspondente, nem a adequação do professorado dentro do Sistema em função da idade, das expectativas de ascensão trabalhista, da especialidade docente ou da formação (Bertold Brechet dizia, com muita razão, que uma civilização se revela pelo salário de seus docentes). (IMBERNÓN, 2011, p. 24).

Tais aspectos são importantes para pensar políticas públicas que, muitas vezes, se tornam invisíveis para os gestores dos sistemas. No caso das professoras, a exposição a este tipo de problema pode ocasionar: riscos de adoecimento, desmotivação e níveis de (in) segurança nos ambientes ocupacionais influenciando

diretamente na vida desses sujeitos, no seu bem-estar e, conseqüentemente, nos resultados esperados, no caso a aprendizagem dos alunos.

Sobre essa questão, Tardif aponta que

É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto professores com serviços prestados não tiverem adquirido estabilidade, nesse sentido, pode ocorrer uma grande flutuação nas funções ocupadas, de um ano para outro, o que pode até provocar, segundo Nault (1994), a “erosão das competências”. (TARDIF, 2014, p. 90).

As reflexões de Tardif e demais autores, nos levam a pensar que não devemos esquecer as condições da profissão docente. A prática apontada pelas professoras não favorece a profissionalidade docente, que exige estabilidade do coletivo mais equilibrado profissionalmente, impedindo, assim, a “erosão das competências” e, visando melhores resultados no que se refere tanto à prática pedagógica do profissional quanto aos efeitos de sua intervenção junto aos alunos.

Gimeno Sacristán (1995) define o termo profissionalidade como aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, p. 64).

A continuidade do trabalho docente, no processo de alfabetização, está presente no documento orientador do PNAIC,

durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. (BRASIL, 2012, p. 12)

As narrativas das PAs, respaldadas pelas gestoras locais dos dois municípios, deixam claro que a rotatividade é uma dura realidade para os professores (novos na carreira e os mais antigos) da Rede de Ensino de Juiz de Fora, que acabam vivenciando a prática docente em situações precárias. Tal contexto envolve ruptura da carreira, a instabilidade sobre a conquista ou não de um novo contrato, a expectativa do recomeço, o que demanda um grande desgaste e investimento de tempo e de energia para poderem cumprir as suas tarefas.

Na prática diária da profissão, a experiência de mudança é uma experiência de aprendizagem e de adaptação ao novo ambiente físico e humano, a uma nova maneira de funcionar, a uma nova cultura organizacional.

Enquanto gestores, nós fazemos um trabalho de que o professor queira voltar, sempre trabalhamos na perspectiva do clima escolar. Alguns dos nossos contratados retornam, temos conseguido. Alguns professores têm dois cargos na escola, o que é muito bacana. (PA 2 JF)

Essa situação requer o recomeço de uma proposta, o que dificulta o trabalho da gestão, a adaptação dos professores e uma certa flexibilidade que nem sempre é possível, principalmente quando o professor trabalha em mais de uma escola ou em ciclos de ensino diferentes e se depara, assim, com mudanças constantes. A PA ressaltou a importância da formação e da aplicabilidade dos conhecimentos a favor da escola, enquanto espaço formativo.

Toda mudança requer um (re) conhecimento, pois, segundo Tardif (2014, p. 94), “é preciso entre outras coisas, conhecer a nova equipe da escola, conhecer os alunos e pais, conhecer as expectativas de uma nova direção, conhecer o funcionamento e o regulamento da escola, etc”.

Desde 2010 não tem concurso... Estamos quase uma década sem concurso. Estamos sem oportunidade e ficamos na condição de contratado por muito tempo... Muitas vezes, o contratado não é valorizado... Ele é mão de obra escrava do governo. [...] (PA 5 JF)

Temos que colocar à prova a nossa competência, temos que provar que somos boas para retornar. Somos submetidos à avaliação de desempenho. (PA 3 JF)

A falta de concurso e a condição de contratado traz, para as professoras, a sensação de não ser mais do que “tapa buraco”. Sentem-se, assim, como “*mão de obra escrava*”, como apontou a PA 5 JF. Às vezes, também se sentem como um número em uma lista de candidatos à vaga. Há, assim, o sentimento de não estarem na mesma condição que os professores efetivos, por estarem à mercê da direção escolar, enquanto pessoa contratada. Dessa forma, temem ser substituídas ou excluídas, apesar da dedicação e da competência profissional.

Isso quer dizer que mudar de escola ou ciclo, exige uma nova adaptação que acontece em via dupla (escola e professores), significa iniciar a subida dos degraus, o que pode representar um excesso de trabalho, frustração, sentimento de desvalorização, um certo estresse principalmente quando não se sabe o que encontrará pela frente, sem dizer que o recomeço também é um forma de desperdício de investimento financeiro.

Machado (2019) faz crítica ao governo em relação à falta de investimento no professor que acaba fazendo do magistério a oportunidade de trampolim, as experiências e formações acumuladas acabam interrompendo as intervenções pedagógicas.

Nesse contexto, as políticas de formação, em situações de instabilidade profissional pressupõem desperdício de dinheiro público, já que, com a saída desses professores das salas de aula ou da rotatividade de escola em escola, outro profissional precisa ser qualificado para realizar a função. Nesse sentido, há, como resultado, um investimento constante de formação, sem garantia de bons resultados, o que implica no desenvolvimento profissional e institucional.

Cruz, (2017); Gatti, *et al.*, (2009) e André, (2015) destacam a necessidade de ações políticas que possam atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais. Nesse aspecto, os dados coletados nas pesquisas ratificam a baixa atratividade da profissão docente no cenário brasileiro.

Falar de formação e desenvolvimento profissional nessas circunstâncias parece mais uma tentativa de fingir adequar-se a certas modas reformistas do que adotar, de fato, políticas públicas de valorização do magistério para atender às necessidades locais e para que ocorram as mudanças da educação e do professorado.

Outros relatos apontam a preocupação das PAs em relação à **descontinuidade da política**.

Acho importante a continuidade da formação e da PJJF manter os cursos e torná-los obrigatórios. Não sei como vai ficar... com o atual governo que não tem grandes investimentos, que não tem interesse [...] (PA 16 JF)

A organização dos dois primeiros anos foi muito boa, depois foi se perdendo. Em 2015 foi um período pequeno no final do ano [...] A descontinuidade impacta de forma negativa. (PA 3 JF)

A descontinuidade da política, no final ficou solto. (PA8 JF)

Parece que o PNAIC ficou no esquecimento, deveria ter continuidade. É triste e desmotivador porque acabou por questões de verba e tal e vão esperar os resultados para voltar. (PA 10 JF)

Esses excertos foram reforçados pelas falas das CLs, OEs e gestoras locais dos dois municípios que mencionam a **descontinuidade e instabilidade dos programas governamentais**. Os programas são lançados pelos Governos Federal

e Estadual com *Slogan* de programa de governo para divulgar a política, sem se preocupar em dar continuidade às outras iniciativas da mesma natureza e que já vinham acontecendo. Como exemplos:

Nós temos várias políticas de governo e a gente não tem políticas de Estado então há um investimento, mas que não tem continuidade. (SSAF/JF)

Algumas políticas começam muito bem, como essa política do PNAIC, em relação: à verba, ao tempo de curso, à assessoria, material, depois isso vai se perdendo e, dependendo da gestão, ao nível de Governo Federal, muda o presidente e mudam-se as políticas. [...] (CL 2 JF)

A descontinuidade de um programa enfraquece a trajetória de formação de professores nos municípios. O Pacto não foi sentido como uma ação isolada, uma vez que, ele integra vários eixos de ação, tanto no Município de Matias Barbosa quanto no Município de Juiz de Fora e perduraram ao longo de sua existência.

Os dados expõem os esforços da gestão local, dos dois municípios, por intermédio da Secretaria de Educação/JF e Departamento de Educação/MB, para colocarem as políticas de formação continuada em prática, porém, há um esvaziamento nas ações, e estas acontecem conforme a concepção de quem está no governo, sem dar continuidade. A descontinuidade foi percebida principalmente nos relatos das PAs de Juiz de Fora. Nos dois municípios percebe-se a importância dada pelas entrevistadas em relação ao investimento em todo o processo de formação (formação dos OEs e PAs, material, bolsa e outros investimentos) e de sua continuidade.

Gatti & Barreto (2009) discorrem sobre as queixas que os professores apresentam com relação às formações continuadas ofertadas. Entre elas [...] “a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados” [...] (GATTI & BARRETO (Coord.), 2009, p. 221). Esse fato foi constatado nas falas dos PAs e diferentes atores que participaram da pesquisa. A escuta atenta às falas dos professores é uma forma de adequar o que é ofertado numa formação continuada às suas reais necessidades. Cotejar o que se oferece com o que de fato se concretiza nas concepções, reflexões e práticas, pode oferecer alternativas para os desafios presentes no processo da alfabetização.

Os relatos evidenciam certo descontentamento, com relação à **falta de apoio e ao pouco empenho dos diretores** na formação docente no contexto

escolar. Outro aspecto criticado é a falta de comprometimento e envolvimento de alguns diretores escolares e coordenadores pedagógicos com as demandas do PNAIC no contexto da sala de aula. A seguir, apresentamos o relato de PA 2 JF:

A boa gestão faz toda a diferença, quando ele é envolvido, quando ele tem a preocupação com a alfabetização quando ele está ligado aos professores. (PA 2 JF)

A narrativa da PA 2 aponta a importância do **envolvimento do gestor escolar** nas questões da alfabetização. Esse relato é reforçado pela CL 2 JF, ao afirmar que a gestão é muito importante para que tudo aconteça.

Segundo o Caderno, para gestores (BRASIL, 2015b),

Os gestores municipais e escolares têm um papel fundamental no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa não é apenas uma dimensão formal do PNAIC, mas traduz o reconhecimento da parceria que efetivamente se tem materializado nas diferentes regiões do país em torno de uma meta comum: mobilizar esforços para assegurar a alfabetização de todas as crianças no período dos três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2015b, p. 7).

Embora o PNAIC tenha uma maior visibilidade, devido à sua abrangência enquanto ação voltada à formação continuada de alfabetizadores, todos os eixos que compõem o Programa estão estreitamente relacionados à gestão de sistemas de ensino e das unidades escolares.

Segundo Imbernón (2009), os estudos confirmam a necessidade de requisitos organizativos para que a FC possa ter bons resultados, entre outras questões, o autor aponta o fato de “que a formação permanente mais adequada seja acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática”. (IMBERNÓN, 2009, p. 30). Isto quer dizer que as mudanças no sistema afetam os demais, nesse aspecto, a formação docente influencia e recebe a influência do contexto no qual está inserida e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos.

A falta de participação dos diretores escolares também foi apontada, no capítulo 5, nos relatos dos CLs dos dois municípios que atuaram no PNAIC, ao afirmarem a pouca participação e envolvimento dos diretores escolares com o PNAIC. Esses relatos demonstram a falta de sintonia entre a proposta de formação com a atuação dos diferentes atores.

Tardif & Lessard (2007) defendem a tese de que “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo,

interrogar-se e elucidar-se os modelos de gestão e de realização de seu trabalho” (p. 25) e a tese de que é “necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (TARDIF & LESSARD, 2007, p. 25 e 27). Diante disso, o gestor tem papel fundamental, no que se refere aos meios e instrumentos que favoreçam a formação docente que impulse o professor para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Flores e Day (2006, apud GONÇALVES, REIS e MESQUITA, 2012), o acolhimento é um dos aspectos cruciais para a construção da identidade docente. Ao se sentirem acolhidos pelos mais experientes e pelos seus pares no espaço profissional o professor desenvolve a autoconfiança e apresenta maior motivação profissional, inclusive para rever e mudar sua prática na sala de aula.

Vale ressaltar alguns limites encontrados pelos professores para participarem do processo de formação continuada conciliando o estudo com a docência. Os docentes acumulam atividades de estudo, trabalho e outras atividades, já apontados no subcapítulo 7.1.

As professoras apontaram **os limites no processo formativo do PNAIC**. Entendemos como limite o que separa, o que atrapalha, o que restringe, o que marca um fim, obstáculo e impossibilita seguir trajetória desejada. As PAs apontaram **pouco tempo de formação** (relacionada à carga horária do curso) e a dificuldade de **conciliar trabalho com estudo**, o que torna os encontros cansativos.

A participação no PNAIC e a articulação com as demandas do trabalho foram apontadas pelas PAs como limites. Pouco tempo de formação (carga horária) foi apontado por 8 PAs (3 de MB e 5 de JF) e conciliar trabalho e estudo foi apontado por 14 PAs (4 de MB e 10 de JF).

Sobre o **tempo da formação**, relacionado à carga horária do curso, os relatos apontam que não favoreceram o aprofundamento:

[...] A gente não esgotou o material por conta do tempo. Ampliar o tempo do curso ou focar em uma área e aprofundar (PA 2 JF)

O tempo era curto para fazer leitura e trabalhar os eixos. Em alguns momentos, foi de muita leitura. (PA 6 JF)

Um tempo maior para a formação, para trabalhar o conteúdo de forma mais aprofundada. (PA 8 JF)

No PNAIC, não tinha muito tempo para aprofundamento. (PA 9 JF)

Esses relatos foram mais apontados pelas PAs de Juiz de Fora. Apesar da carga horária do PNAIC ter sido extensa a cada ano de formação, as PAs sinalizaram que precisariam de mais tempo para sistematizar e aprofundar os conteúdos.

Essa questão apontada por elas aparece como aspecto preocupante, pois com uma carga horária extensa, como a do PNAIC, ainda assim consideram que precisariam de mais tempo para sistematizar e aprofundar os conteúdos trabalhados nos encontros.

Ao que se refere ao fator tempo, este aspecto foi observado por Amaral (2015). A autora, em relato de experiência como formadora do PNAIC no Polo Norte/Noroeste (Itaperuna e Campos) do Rio de Janeiro, em 2013, observa que:

Em alguns municípios, as formações entre orientadores e professores aconteciam após o horário do trabalho ou em finais de semana dada a impossibilidade de que o professor ficasse ausente de sua sala de aula por toda a semana, já que não havia substitutos. O cansaço de muitos professores pelas jornadas múltiplas de atividades comprometia o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada (AMARAL, 2015, p. 132)

Gatti, Barreto & André (2011) afirmam que a grande queixa dos docentes acerca da participação em formação continuada recai sobre o pouco tempo para o envolvimento com as atividades. As autoras defendem que a formação docente deve-se vincular ao trabalho do professor, de modo que haja condições para se formar e exercer sua prática pedagógica.

Essa é uma premissa do PNAIC, que os conhecimentos e atividades vivenciadas nos encontros sejam trabalhados nas salas, junto às crianças. Essa é uma forma de valorização e que contribui para a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente. Assim, importa dizer que as condições de trabalho e as condições de formação são elementos que podem surtir efeitos positivos e mais eficazes na aprendizagem profissional dos docentes.

Romanowski (2010) analisa outros aspectos relacionados às dificuldades encontradas para a organização da FC que incluem, entre outros: a falta de verbas, local e horários disponíveis para a formação, dificuldade para a liberação dos

professores, falta de estrutura de espaço e de recursos humanos (didática), falta de articulação entre as IES e escolas, professores desmotivados e a dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Observamos essas evidências nas declarações dos gestores, coordenadores locais e a partir das falas das professoras entrevistadas.

O **tempo da formação** dos professores e o atendimento de suas necessidades parece ter a possibilidade de criar mais espaços de participação, de reflexão na tentativa de mudanças de algumas práticas tradicionais abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional.

Para Tardif (2014, p.57), a formação docente exige que os trabalhadores desenvolvam de forma progressiva os saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho. Esses saberes exigem tempo, prática, experiência, disposição e hábitos. A realização de cursos complementares deve ser vista como forma de valorizar a carreira docente como base para atuação. Um problema, entre outros, é o aligeiramento da formação (inicial e continuada). Os cursos são, muitas vezes, revestidos do discurso de qualificar “mão de obra” para atender às demandas, acabam por “(de)formar” ou “(des)qualificar” profissionais para atuar na difícil e complexa área que é a educação.

Essa preocupação é evidenciada pelos nossos sujeitos, pois ao referir-se ao trabalho do professor, a valorização de saberes vai além dos conteúdos didáticos. Nesse sentido, pensar as condições em que os professores se encontram, o tempo para transformar a informação em conhecimento e práticas é uma forma eficaz para a valorização e reconhecimento do professor e da profissão docente.

Vale indagar: Que conhecimentos esses professores necessitam para sua prática pedagógica? Que saberes foram constituídos na formação inicial? Quais as reais condições de trabalhos estão presentes? Precisamos pensar nas reais condições nas quais ocorrem os cursos oferecidos aos professores em exercício, seja no âmbito federal ou pelas políticas locais. Na maioria das vezes, não são oferecidas condições mínimas de aproveitamento, o que se soma à sobrecarga de trabalho à qual as professoras e demais profissionais da educação são submetidas durante o percurso da formação continuada recebida. As falas apontam a realidade em que esse grupo vive.

Fazer um curso depois de jornada dupla e às vezes tripla de trabalho é muito cansativo. Penso que se a formação fosse aos sábados seria melhor (PA 2 MB)

Conciliar trabalho e estudo. Era muito cansativo. (PA 6 JF)

Os encontros deveriam ser com tempo menores, pelo cansaço. (PA 2 JF)

Muitos professores têm dois cargos, fica pesado e pesa na qualidade do curso e da participação. (PA 8 JF)

O que precisa ser reformulado, primeiramente, é a valorização do professor, que necessita de mais tempo para se dedicar ao seu trabalho. Quando o professor é obrigado a acumular cargos para sobreviver, ele não tem tempo para se preparar para os desafios que lhe são impostos e muito dessas vivências acabam se perdendo. Depois a disponibilidade. Depois que me aposentei em um cargo, pude dedicar mais tempo ao planejamento e aos cursos de capacitação. (PA 18 JF)

As professoras apontam a **dificuldade em conciliar trabalho e o estudo**, o que leva a crer na importância de criar, nas escolas, espaços formativos, ou seja, formação em contexto.

Com base nos autores como Pino, Vieira e Hypólito (2009), a intensificação do trabalho docente tais como: condições de trabalho, falta de recursos, falta de tempo para a formação continuada e salários reduzidos, que implicam na precarização do trabalho docente, são fatores que exigem dos professores mais esforços para alcançar melhores resultados nas avaliações nacionais.

Esses fatores estavam presentes na fala da Formadora 1 como desafios da profissão docente: *“ter acesso à formação inicial e continuada de qualidade; condições de trabalho e valorização social, financeira; o acesso à cultura e ao lazer; ter um tempo para planejar, para você ser feliz, né?!”*. A formadora em consonância com os professores ressaltou a rotina dura de escola e a necessidade do professor ter tempo para planejamento, tempo para os pais e encontro com as colegas no contexto de trabalho.

Assim, pode-se concluir que em relação aos aspectos dificultadores, os depoimentos apontaram: problemas com a gestão do sistema de ensino e unidades escolares (condições de trabalho/rotatividade, falta de apoio/incentivo, descontinuidade da formação) e os Limites na formação na visão das PAs: pouco tempo de formação (associado à formação inicial), conciliar trabalho e estudo.

7.4

A formação continuada e o desenvolvimento profissional das professoras: conceitos, concepções e sentidos

Este eixo busca compreender como se dá o processo de formação continuada. Para tanto perseguimos na busca de resposta para a principal questão da pesquisa: *Quais os sentidos da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional?*

O quadro a seguir retrata os indicadores mais apontados pelas PAs:

Quadro 16 - Formação continuada: conceitos, concepções e os sentidos do PNAIC para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na perspectiva das Professoras Alfabetizadoras

Formação continuada: Qual o sentido Profissional na perspectiva das Professoras Alfabetizadoras	
<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada e desenvolvimento profissional • Políticas de Formação Continuada • O PNAIC e o DPD 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de diversos autores - Concepções das professoras - Governo Federal e as Políticas Locais - Troca de experiência/ Reflexão da prática/ Acompanhamento - Teoria e prática - Aprendizagem dos alunos

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados das entrevistas com as professoras

De acordo com as entrevistas, dividimos este subcapítulo em três indicadores: o primeiro, formação continuada e desenvolvimento profissional, com desdobramento: conceitos dos autores e as concepções das PAs; o segundo, Políticas de FC com os desdobramentos: políticas do governo federal e políticas locais e, o terceiro, o PNAIC e o desenvolvimento profissional docente, com os desdobramentos: troca de experiência/reflexão sobre a prática/acompanhamento e, relação teoria e a prática/ aprendizagem dos alunos.

7.4.1.

Conceitos e concepções de formação continuada e DPD

Neste item iremos discorrer sobre a temática Formação continuada (FC) e o Desenvolvimento profissional docente (DPD) com os desdobramentos: Visão dos

autores e visão das PAs sobre a temática e conceitos. Achamos importante iniciarmos com um breve diálogo com os conceitos de formação continuada e de desenvolvimento profissional com diversos autores.

A temática formação continuada de professores tem sido objeto de estudo de pesquisadores dos diversos programas de pós-graduação nos últimos anos, tanto no Brasil, quanto no exterior e tem sido considerada como uma das estratégias para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme Gatti e Barreto (2009), a formação inicial tem se mostrado pouco eficaz frente às demandas postas ao trabalho docente nas escolas de educação básica. No entanto, essa perspectiva de formação continuada, como uma política compensatória da formação inicial, também não responde aos desafios da prática pedagógica, uma vez que os problemas são complexos e derivam das necessidades formativas próprias de cada contexto.

Esclarecemos que nosso objetivo geral consiste em investigar em que sentido, o PNAIC contribuiu (ou não) para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores de dois municípios mineiros. Pensando nisso, é nessa direção que buscamos identificar os autores, através da revisão de literatura, que tratam das tendências sobre a temática, na busca de refletir suas concepções, principalmente na relação da teoria e prática como ponto de partida para investigar a formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional do professor.

Iniciamos a reflexão sobre o tema formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Essa reflexão tem como base os estudos dos autores: André et al (1999), Nóvoa (1991, 1992a), Lima (2003), Palma Filho e Alves (2003) entendem como trabalho reflexivo, e que se relaciona ao processo crítico, articulada à competência, visa à aquisição de novos saberes e autonomia docente; outros autores, como García (1999, 2009), Inbernón (2006, 2009, 2011), Formosinho (2009), Romanowsky (2010) e Day (2001), pensam a formação de uma forma mais ampla, pressupõe a formação integral, reflexão, é um processo de formação individual e coletivo, contexto de trabalho com a perspectiva da melhoria da prática docente e da aprendizagem dos professores e alunos.

A seguir, apresentamos dois quadros: o primeiro com alguns conceitos de Formação Continuada (FC) e o segundo, a aproximação com o Desenvolvimento Profissional Docente (DP) na perspectiva autores que serão elencados:

Quadro 17: Autores/ Conceitos de Formação Continuada (FC). (Continua)

Autores/ Conceito e/ou considerações de Formação Continuada (FC)	
Nóvoa (1992a):	
O autor aborda a FC como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade, como investimento de novos saberes pautados na perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos docentes possibilidades de construir autonomia facilitando a auto-formação para o investimento pessoal visando à construção da identidade pessoal e profissional do professor.	
Nóvoa (1991), citado por Candau (2011):	
Defende que uma proposta de formação continuada “deve estar articulada ao desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (NÓVOA, 1991, p. 30 apud CANDAU, 2011, p. 57).	
García (1999, 2009):	
O autor esclarece que durante algum tempo foram utilizados como conceitos equivalentes os termos “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de pessoas”. (GARCÍA, 1999, p. 136). Para o autor, a conceituação de FC se adequa melhor à “concepção do professor enquanto profissional do ensino”. (GARCÍA, 2009, p. 9).	
André et al. (1999):	
As autoras apontam que os conceitos de FC estão relacionados ao “processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações”. (ANDRÉ et al., 1999, p. 305).	
Lima (2003):	
Para a autora, a formação continuada, “[...] envolve a ideia de desenvolvimento profissional compreendida a partir de vários ângulos e dimensões [...] deve proporcionar aos/as professoras, as seguintes capacidades: a aquisição e veiculação de novos saberes, o incentivo à inovação educacional e ao aperfeiçoamento de competência docente” (LIMA, 2003, p. 39).	
Palma Filho e Alves (2003):	
A formação continuada de educadores em serviço compreende as ações continuadas (no sentido de não pontuais) as quais mantêm certa regularidade de ocorrências ao longo do tempo. Trata-se de uma formação progressiva dos docentes, baseada nas práticas e nos contextos nos quais esses professores estão inseridos, em que se faz uma relação direta entre essas práticas e o que se considera como uma teoria adequada. (PALMA FILHO e ALVES, 2003, p. 283).	
Falsarella (2004):	
Compreende a FC como “proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo [...] que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa da sua própria prática pedagógica” e busca articular a teoria com a prática vivenciada no contexto escolar. (FALSARELLA, 2004, p. 53).	

Alvarez (apud GARCÍA, 1999):
A FC é “[...] toda a atividade que o professor em exercício realiza com a finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o prepara para o desempenho de novas tarefas”. (ALVAREZ, 1999, apud GARCÍA, 1999, p. 136).
Mendes Sobrinho (2007):
Pensa a FC como possibilidade de atualização permanente, habilitando o profissional para o exercício do magistério através da prática reflexiva e investigativa de forma a contribuir para a formação de sujeitos ativos e transformadores da escola.
Ferreira (2009):
Entende a FC como “condição obrigatória para a progressão na carreira, já claramente estabelecida em 1990 no Estatuto da Carreira Docente” e complementa que a formação docente “introduziu novas lógicas, novas linguagens, novas práticas e uma clara orientação para a racionalidade e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos [...]” (FERREIRA, 2009, p. 213)
Santos (2009):
A formação corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, pois é essencial atualizar-se sempre, o que remete à formação continuada na atuação profissional, ou seja, há a necessidade da formulação do Saber, na atuação profissional (SANTOS, 2009, p. 158).
Imbernón (2011):
Segundo Imbernón (2011), a FC deve ajudar a construir um conhecimento profissional que possibilita habilidades, competências, comprometimento com as tarefas educacionais, que reflita para “aprender a interpretar, compreender a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2011, p. 68). O autor defende que a formação continuada aconteça na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo, o contexto de trabalho, e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo.
Formosinho (2009):
Seus conceitos demonstram a importância da FC que vise à emancipação docente nos vários contextos: escola, sociedade, visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Para o autor, a FC reside na maior parte das vezes nas instituições formativas, nos agentes de formação, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais e na tomada das decisões. (FORMOSINHO, 2009, p. 225).
Romanowski (2010):
“O objeto formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas o profissional”. (ROMANOWSKY, 2010, p. 131).
Nascimento (2011):
Considera a FC como uma ferramenta complexa e estratégica para a garantia da qualidade do ensino e da valorização dos professores.
Silva (2016):
Entende a formação continuada como “um ato intencional e planejado, que visa uma melhoria do ensino e da escola em sua totalidade” (SILVA, 2016, p. 22). A melhoria do ensino, requer, muitas vezes, a mudança de postura do professor, pois, ao se colocar como sujeito ativo, reflexivo, no contexto escolar, oportuniza

contínuas aprendizagens pessoais e profissionais, firmando, assim, o seu desenvolvimento profissional.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora baseado nos referenciais supracitados.

Imbernón (2015) identifica as variáveis que dificultam o trabalho docente, decorrentes da mudança do papel do professor, que também produz mudanças e incertezas no exercício da profissão. O autor ressalta que mais que atualizar uma pessoa e ensiná-la, a formação deve criar condições para que a pessoa aprenda.

A leitura das diferentes concepções nos leva a pensar que a formação profissional se dá em num processo em constante construção. Em se tratando de educação inserida em uma sociedade em constante mudança, a formação inicial não é suficiente para garantir aos professores os conhecimentos para atuação profissional de forma competente e eficaz, é necessário dar continuidade ao processo de formação durante a carreira através de atualização e formação continuada ao longo do exercício da profissão.

A maioria dos autores considera da FC como um subsistema, um componente do DP, e a coloca como um processo mais informativo sem muita atenção às reais necessidades dos profissionais envolvidos. Para Formosinho (2009), o DP possibilita a formação integral e coletiva dos indivíduos e sinaliza a preferência do uso do conceito de “DP” em substituição à “FC” como adotam, também, García, Nóvoa, Imbernón, Day, entre outros.

O quadro a seguir sinaliza alguns conceitos e a aproximação da FC com o DP.

Quadro 18: Autores/ Aproximação do conceito de Formação Continuada (FC) e de Desenvolvimento Profissional (DP) (continua).

Autores/ Aproximação do conceito de Formação Continuada (FC) e de Desenvolvimento Profissional (DP)	
Gonçalves (1992, apud REALI; MIZUKAMI, 1996):	
O conceito DP inclui “o resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional”. (GONÇALVES, 1992, apud REALI; MIZUKAMI, 1996, p. 65).	
García (1999, 2009):	
[...] O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros [...] implica melhorar a capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente [...] (GARCIA, 1999, p. 137-138).	

Para Garcia (2009), o desenvolvimento se dá ao longo da vida e contempla a ideia da formação como processo. O autor alerta, entre outras questões, para que as experiências formativas considerem os contextos. As oportunidades formativas, individuais ou coletivas, que consideram as dimensões pessoal, profissional e organizacional que tendem a promover o desenvolvimento profissional.

Day (2001):

O autor reconhece nos professores o maior trunfo da escola. Aponta dez princípios relacionados ao ensino-aprendizagem e DP em contextos de trabalho, ressaltamos três: [...] Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver nos seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida; [...] Os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente); [...] O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor; [...] (DAY, 2001, p. 16-17).

Lima (2003):

[...] o processo de desenvolvimento profissional docente é demarcado por aspectos importantes a serem considerados no cotidiano da escola de todo/a educador/a, isto é, no que diz respeito às concepções/crenças dos/as professores/as, no que se refere à questões relativas ao êxito profissional [...] (LIMA, 2003, p. 51).

Imbernón (2011):

Entende a formação com uma atividade em permanente desenvolvimento ao longo da carreira dos docentes. Para o autor a FC “deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. (IMBERNÓN, 2011, p. 44 - 45).

Davis et al. (2011):

Observaram que os estudos têm apresentado duas perspectivas das ações formativas: “[a] as individualistas, que se centram na figura do professor, e [b] as colaborativas, que defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho” (DAVIS et al., p. 829).

Formosinho (2009):

O autor define o DP “como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. [...] Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional” (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora baseado nos referenciais supracitados.

Constatamos que alguns autores apresentam uma ligação estreita entre a FC e DP. Podemos considerar que o DP na perspectiva dos autores é uma conquista coletiva e implica todas as ações realizadas pelos professores (formação e práticas cotidianas) que conduzem ao repensar sua prática pedagógica, através da reflexão com os pares e a escola. Para os autores, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores.

Oliveira e Formosinho (2009) ressaltam que as tendências atuais da formação contínua centrada na escola e nos professores, são preocupações que aproximam a formação contínua voltada para o desenvolvimento profissional dos professores.

Conforme García (2009), o papel do professor se transformou porque o professor se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades além de ser submetido a um aumento das exigências. O autor defende que os professores são a chave para se entender a dinâmica da mudança e para pensar os cenários educativos futuros. Para o autor e também para o PNAIC, a formação possibilita aos sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca do desenvolvimento pessoal e profissional. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens.

García (1999b) reflete sobre a evolução (continuidade da formação) e ameniza a justaposição que há entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, que valorize o caráter do contexto, da organização e com orientação para a mudança. No contexto do desenvolvimento profissional, a etapa equivalente à formação continuada, dá sequência, continuidade ao processo de formação inicial, qualificando e atualizando a configuração da atividade profissional.

Nesta perspectiva, ser professor e fazer-se professor constitui uma atividade complexa e requer formação permanente. Os professores, na sua atuação docente, estão frequentemente diante de situações e múltiplos enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode configurar em ação formativa e em seu desenvolvimento profissional docente (SANTOS 2011).

Nessa direção, Isaia (2006) escreve que:

desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

(ISAIA, 2006, p, 375)

Martinez (apud OLIVEIRA, et al, 2010) ressalta que o aprendizado da docência é um desafio que os professores, a escola e os sistemas educacionais enfrentam, ao longo da história, influenciando o seu papel, as suas identidades e as suas subjetividades. O autor defende que os docentes são vistos como profissionais

da educação, sendo que o seu aprendizado é construído ao longo da vida, tendo sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente”.

Nóvoa (1992) considera o desenvolvimento profissional como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1992, p. 2). Isso pressupõe que o estatuto profissional constitui-se historicamente, concomitantemente pelas condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social, quer dizer, o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhoria do estatuto da escola e do ensino (GARCÍA, 1999); (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Oliveira e Formosinho (2009) clarificam as relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional e apontam algumas terminologias.

Há uma pluralidade terminológica com que esta(s) realidade(s) é(são) referida(s). De facto, os termos de educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores, etc., são termos utilizados, muitas vezes, sem matizes, como se referissem uma mesma realidade. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 223).

Os termos apontados pelos autores têm relação com as intervenções na educação voltadas para: resultados, mudança, melhoria, refinamento de competências dos professores, entre outros.

Compreender a formação continuada com enfoque no desenvolvimento profissional pressupõe entender as dimensões que a abrange. Oliveira e Formosinho (2009) apontam algumas características que diferenciam a formação continuada do desenvolvimento profissional.

O enfoque da formação contínua reside maioritariamente nas instituições da formação, nos agentes de formação, nas modalidades de formação, nos aspectos organizacionais.

O enfoque do desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 226)

Percebemos claramente as diferenças apontadas pelos autores entre a formação docente e desenvolvimento profissional. A designação formação continuada está relacionada ao processo de ensino e formação. Já a designação

desenvolvimento profissional se relaciona com o processo de aprendizagem e crescimento. São perspectivas sobre a mesma realidade, porém, com preocupações e enfoques diferentes.

Desenvolvimento profissional pode ser definido como:

um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Essa definição pressupõe que o desenvolvimento profissional vai além do enriquecimento pessoal, tem também a preocupação com o benefício para os alunos, as famílias e a comunidade. Pressupõe a busca do conhecimento profissional prático e relaciona a aprendizagem profissional do professor à aprendizagem dos seus alunos, tendo o contexto profissional como centro.

Hargreaves e Fullan (1992, *apud* OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009) apresentam três perspectivas diferenciadas de desenvolvimento do professor: 1) desenvolvimento do professor como desenvolvimento do conhecimento e competências – tende a situar-se no mecanicismo, ou seja, visão do mundo que tem a máquina por metáfora e se orienta para uma concepção de causalidade determinista; 2) desenvolvimento do professor como desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (*self-understanding*) – tende a situar-se no organicismo, cuja visão do mundo se revê na metáfora do organismo vivo, acentuando as ideias de organização, estrutura e totalidade; 3) desenvolvimento do professor como mudança ecológica – assenta na visão de mundo, que é o contextualismo. (HARGREAVES e FULLAN, 1992, *apud* OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009 p. 227- 236).

A terceira perspectiva apontada por Hargreaves e Fullan (1992) é reforçada por Oliveira e Formosinho (2009), quando os autores acentuam que a experimentação apoiada aos modelos curriculares é concebida como facilitadora no processo de transição ecológica⁸⁴ do contexto da instituição de formação para o

⁸⁴ Segundo Bronfenbrenner (1979), citado por Formosinho (2009, p. 262), as transições ecológicas são elementos centrais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores. Essa ecologia envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido.

contexto da profissão. E enumera alguns pontos de partida para se construir o desenvolvimento profissional do docente a partir do modelo ecológico.

O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores; 2- O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis; 3- O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes; e, 4- O reconhecimento da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores. (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p.262-263).

O desenvolvimento profissional e a aprendizagem do ser humano nesta perspectiva têm a ver com os contextos individual, vivenciais e coletivos do professor. Isso quer dizer que a transição ecológica é um processo influenciado pelas interrelações tanto entre contextos mais imediatos (locais de atuação), como entre estes e os contextos mais amplos (em outros espaços de formação), em que os professores interagem e dos quais participam.

Nóvoa (1991 apud OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009) traz para o debate cinco teses acerca das práticas de formação continuada de professores, que podem ser vistas como princípio de desenvolvimento profissional. Nesse sentido a formação continuada:

- 1) deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir no ponto de vista educativo as situações escolares;
- 2) deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- 3) deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
- 4) deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços que viabilizem uma efectiva cooperação institucional;
- 5) deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar

novos dispositivos de controlo e de enquadramento. (NÓVOA, 1991, *apud* OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2009, p. 264).

Inovação, valorização das atividades de (auto) formação, reflexão da e sobre a prática, estabelecimento de uma nova cultura do professor, valorização dos saberes docentes, cooperação e participação, mudança qualitativa são perspectivas da formação continuada relacionada ao contexto de Portugal podendo, perfeitamente, ser incorporadas à análise das políticas de formação continuada no contexto brasileiro. Nesse viés, a formação continuada se torna um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional do docente, pois por sua via, o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem.

A investigação sobre a natureza das políticas de formação continuada permite compreender como se efetivam e em que medida é compatível tanto com a realidade dos sujeitos envolvidos, sua relação com o ambiente escolar e suas práticas pedagógicas, quanto com suas necessidades para o desenvolvimento profissional do professor. Essas reflexões se aplicam aos princípios postos pelo modelo de formação apresentado pelo PNAIC, cuja investigação permite identificar elementos necessários para responder as questões postas na presente pesquisa.

Como panorama das análises dos estudos, os autores apresentam discussões acerca do ser professor (a), mediante o processo formativo e possibilidades de atuação pedagógica, ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Percebemos a necessidade de dar continuidade aos estudos acerca da formação de professores, especialmente nos contextos escolares, desde que relacionados às implicações e representações emergentes das práticas pedagógicas, sobretudo na Educação Básica. Neste sentido, a perspectiva de formação inicial e continuada, entendidas como um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional é relativamente recente, no Brasil, nos debates existentes sobre formação de professores nos diferentes níveis de ensino. Sua importância se deve ao fato desta concepção propiciar o entrelaçamento dos percursos formativos e, conseqüentemente, a interrelação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimentos, num processo contínuo de aprendizagens processuais. Assim, implica para o professor, crescimento, mudança e inovação no decorrer da sua carreira.

Como visto, a formação continuada precisa proporcionar, aos professores, novos saberes e competências profissionais específicas à sua profissão.

Segundo Imbernón (2011),

A formação continuada deve ajudar a construir um conhecimento profissional que possibilita habilidades, competências, comprometido com as tarefas educacionais, que reflita para “aprender a interpretar, compreender a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2011, p. 68)

Em Formosinho (2009), “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto”. (FORMOSINHO, 2009, p. 226)

Nesse sentido, o DP se preocupa com os processos (levantamento das necessidades), os conteúdos aprendidos, a relevância para as práticas e o impacto na aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional que envolve diferentes contextos e fatores. Entendemos que é necessário dar continuidade ao processo de formação ao longo da carreira docente, por meio da atualização de conhecimentos pela FC em exercício com vista à melhoria da prática docente e aprendizagem dos alunos.

Como os professores alfabetizadores concebem a formação continuada? Ao indagar *Qual a sua concepção sobre formação continuada?* A análise dos dados aponta que a maioria relaciona a formação continuada aos conceitos, 19 PAs apontaram atualizar/aperfeiçoar (6 MB e 13 JF), 18 PAs (6 MB e 12 JF) disseram melhoria da prática pedagógica (7 MB e 11 JF), visando melhorar a atuação e aprendizagem dos alunos em um contexto de mudanças. O termo capacitação foi apontado por 4 PAs de Juiz de Fora. As PAs atribuem a formação como algo necessário e positivo para o desenvolvimento profissional dos professores porque promove reflexão, troca com os pares visando à melhoria da prática de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Os excertos apontam o que os PAs pensam sobre a formação continuada como forma **atualizar/ aperfeiçoar** para adquirir **novos conhecimentos**. É um **processo contínuo**:

É para me aperfeiçoar, para me aprimorar para melhorar minha prática na sala de aula. A formação ajuda na minha prática, tornando a prática mais envolvente e eficiente. (PA 9 MB)

A formação continuada é para atualizar e para ampliar novos conhecimentos. (PA 3 JF)

Tem gente que fala que FC é reciclagem. Eu detesto essa palavra, a gente não reclina nunca. É o que faço... É dar realmente sentido para o seu estudo, tudo que você aprende tem que ter continuidade, as coisas mudam, o mundo muda, nada para, nada é inerte. É sempre buscar... (PA 13 JF).

Percebemos nos depoimentos várias terminologias, sobre o conceito de FC: aperfeiçoamento, capacitação, qualificação, aprimorar, conhecer, melhorar a prática, entre outros.

Formosinho (2009) elenca os termos utilizados para a FC ao longo dos tempos. O autor aponta que a expressão formação contínua (educação em serviço) tem sido generalizada e outras várias designações foram utilizadas. Compreende que o DP vem superar a dicotomia tradicional entre a formação inicial e aperfeiçoamento posterior que o termo “formação continuada” ou “em serviço” representa.

Há uma pluralidade terminológica com que esta (s) realidade (s) é (são) referida (s). De facto, os termos de educação permanente, formação contínua, formação em serviço; reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria; crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores, etc., são termos utilizados, muitas vezes, sem matizes, como se referissem uma mesma realidade. (FORMOSINHO, 2009, p. 223).

De uma forma crítica, Arroyo (2000) afirma que o “imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos” (ARROYO, 2000, p. 37). Para ele, cobra-se dos professores um dever-ser e alerta sobre a “visão e interpretação tecnicista” substituírem “o imaginário amoroso e moral dos mestres com perfil técnico” (ARROYO, 2000, p. 38). Ele responde a essa visão tecnicista lembrando que “educar e instruir são atos éticos e políticos” (op. cit., p 40). E complementa que a “Pedagogia não é apenas um corpo de saberes técnicos, nem sequer saber-fazer” (p. 40). Para o autor, ao defender “a recuperação da humanidade roubada” como um traço do ofício do mestre, enfatiza que “ser educador é ser mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos” (ARROYO, 2000, p. 41). Os relatos a seguir apontam as concepções das PAs na perspectiva de ampliar o conhecimento, de forma contínua visando à melhoria da prática.

Ela é um processo contínuo, o próprio nome já diz. É você ir buscando cursos e leituras que vão agregar na sua carreira e que traga benefícios para o seu trabalho na sala de aula. (PA 10 JF)

Pra mim é sempre estar melhorando a minha prática pedagógica. Trazendo coisas inovadoras para os alunos [...](PA 14 JF)

A formação continuada promove e possibilita o desenvolvimento profissional quando alia a teoria com a prática e promovem reflexão (PA 15 JF)

Além desses excertos, as PAs 2, 5, 6, 7, 8 de Matias Barbosa e as PAs 1, 6, 9, 10, 12, 13 de Juiz de Fora apontam os avanços científicos e tecnológicos, a globalização da sociedade, a mudança dos processos da produção e suas consequências na educação, como exemplos dos desafios encontrados por elas para atender às demandas dos alunos e do mundo contemporâneo. Essas questões trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento. Diante desses relatos, podemos afirmar que as professoras atribuem significados à FC na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Contreras (2002) defende que “a competência profissional transcende o sentido puramente técnico”. Refere-se à “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 82-82). Esse processo requer sucessivas reelaborações dos professores a partir de suas experiências através do trabalho compartilhado.

Podemos pensar que esses desafios têm duas dimensões diferentes para a FC, a primeira, a dimensão técnica – o domínio dos recursos tecnológicos e a relação com as novas demandas e sua relação com as novas formas de trabalho na sala de aula, novas demandas para o ofício docente - e, a segunda, a busca por novos conhecimentos e saberes para atuarem nas turmas de alfabetização visando à melhoria das práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos.

No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta. Esse fato foi observado na fala a seguir:

Estamos passando por um problema no país, até em relação à formação dos professores. Têm professores que têm boa formação e outros que não. Temos que pensar nisso. Isso é muito sério. Ter a graduação não quer dizer nada, tem que ter qualidade, pensamos muito no aluno, mas não pensamos nos professores e para ter sucesso envolve uma gama de coisas. (PA 5 JF)

Outra questão está relacionada aos critérios estabelecidos pelo PNAIC para a participação das PAs na formação. O PNAIC estabeleceu dois principais critérios para a participação dos professores no PNAIC: 1) atuação no 1º Ciclo de Alfabetização e, 2) estarem cadastrados no Censo. Os professores que não atendiam esses critérios foram impedidos de participar da formação, como aponta o relato abaixo:

O PNAIC não deu possibilidade de outros professores ocuparem as vagas dos desistentes, o Sispacto não permitia isso. Restringiu muito. Deu prioridade para os efetivos, só depois abriu vagas para os contratados. (PA 15 JF)

A exigência do PNAIC acabou limitando a participação de PAs que estavam nas classes de alfabetização e não puderam fazer o curso.

Assim como a FC, os conceitos e sua pluralidade, também passam por processos e nos levam a interpretar a FC para além da aquisição de informação, está envolta na prática reflexiva no ambiente escolar articulada com o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. As dimensões sócio-políticas-econômica, o contexto vivido e o projeto pedagógico institucional devem ser considerados para a implementação de políticas públicas de formação docente.

7.4.2.

Políticas de formação continuada: governo federal e políticas locais dos dois municípios

Neste item iremos discorrer a respeito do indicador – Políticas de Formação continuada: iniciativas do governo federal e as políticas locais dos dois municípios.

Ao indagarmos as professoras, realizamos o seguinte questionamento: *Além do/s curso/s de Pós-graduação, que outros cursos ou programas de formação continuada (oferta do governo federal) você participou nos últimos anos?*

As PAs responderam sobre sua **participação nos cursos do governo federal**. Além de todas as professoras terem participado do PNAIC, condição esta para participarem da pesquisa, 23 PAs (9 MB e 15 JF) disseram que participaram do Pró-Letramento como cursistas. As falas das PAs e dos demais atores que participaram da pesquisa indicam que o **Pró-Letramento e PNAIC** foram duas políticas de formação continuada consideradas como mais significativas e apontam que o PNAIC foi mais abrangente e a mais completa, em termos de materiais, número de professores envolvidos, a bolsa, entre outras questões. Cinco PAs de JF

não participaram do Pró-Letramento. Ressaltamos que neste item não abordaremos os relatos da PAs por já estarmos estabelecendo o diálogo desde o início deste capítulo.

Ao indagarmos se elas participam dos cursos ofertados pelos municípios, **políticas locais de formação**, as professoras disseram que os municípios oferecem e que elas participam com frequência das palestras e oficinas (7 PAs MB), cursos para atuarem no Atendimento Educacional Especializado - AEE (3 PAs JF), Extrapolando (8 PAs JF), Procap (2 PAs MB), Braille (2 PAJF), Libras (2 PAJF), entre outros cursos voltados para a alfabetização e inclusão.

As falas dão ideia das percepções das PAs sobre as políticas locais nos dois municípios:

Seminários e, atualmente, o município está oferecendo o curso de Braille. Nem todos estão fazendo, foi através de sorteio. Muitos gostariam de fazer, mas nem todos conseguiram. (PA 1 MB)

O Município acata as propostas do GF. O nosso município é carente de formação continuada para a gente... essa carência seja talvez por falta de iniciativa da SEMB ou por falta de cobrança dos professores. (PA 5 MB)

A rede busca muito a formação dos professores. É um pensamento da rede, compreendem a importância da formação, mas acho que os professores não aproveitam, começa cheio e vai esvaziando. O professorado não aproveitam tudo de bom que a rede oferece. São cursos ótimos, são feitas parcerias com universidades e o professorado não aproveita. (PA 2 JF)

Tenho 7 anos de Prefeitura e venho participando... são interessantes e agregam, mas que podem ser melhorados – é muita teoria[...] (PA 5 JF)

Eu agora me matriculei em um curso de AEE, em dez anos de prefeitura só agora consegui fazer... eu trabalho em dois turnos [...]Podiam oferecer curso on-line, estamos no século XXI, pelo amor de Deus. (PA 13 JF)

A grande maioria das PAs entrevistadas valoriza e participa das iniciativas locais de formação de professores. Do total das professoras entrevistadas, apenas a PA 8 JF disse nunca ter participado de nenhum curso promovido pela SE. Percebemos que a PA 14 JF é uma profissional que investe na formação, mas clama por reconhecimento e valorização da profissão, busca melhorar suas práticas por meio da formação continuada, porém, reconhece a necessidade da continuidade das políticas, no sentido de alocar os profissionais de acordo com o perfil e formação.

Tal fato desmotiva os professores, uma vez que adquire competências para atuar em um determinado setor e não é valorizado.

Quando perguntado às coordenadoras locais sobre o investimento e ações do município para implementação de políticas de formação pela iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, as falas vão ao encontro das percepções das professoras:

O Município oferece seminários, encontros, como forma de ampliar o conhecimento. Pelo tamanho do Município, não existe um Centro de Formação para os professores, mas existem iniciativas locais, é bacana e tem dado certo. (CL MB)

O Centro de Formação foi um ganho para o Município, temos um espaço de formação. (CL 1 JF)

O Centro de Formação fornece muitos cursos anualmente. Alguns projetos: Trupe⁸⁵; Alfabetização em Rede; Extrapolando; Mais Alfabetização; Informática, voltado para atender a demanda do PNAIC; A Mostra Professor faz Arte; A mostra estudantil [...] (CL 2 JF)

Os cursos oferecidos pela Rede Municipal de Juiz de Fora são pensados, muitas vezes, através das demandas das escolas, através dos resultados dos alunos do ciclo de alfabetização, a partir de conversas com os gestores nos momentos das reuniões, através das visitas técnicas e/ou por solicitação do grupo de professores. Nesse sentido, a Supervisora do Setor de Avaliação e Formação (SSAF) complementa que os cursos são pensados e criados a partir das demandas da alfabetização. Outros cursos aparecem de acordo com outras demandas e acontecem em parceria com a UFJF.

Sobre as políticas locais, percebemos a preocupação dos dois municípios em investir na formação continuada dos professores. No município de Matias Barbosa, as iniciativas são menores, os seminários e palestras acontecem com mais frequência e são apontados como iniciativas que promovem a formação docente. Constata-se-, por meio dos relatos, que em nível local, o Município tem dificuldade de pensar e implementar financeiramente essas políticas.

⁸⁵ Trupe - é um projeto para identificar as dificuldades das escolas, professores e alunos para que a SE possa oferecer oficinas e cursos. Os profissionais fazem cadastro como voluntários da rede ou da UFJF para darem cursos, palestras ou oficinas, chamamos de cardápio. A SE não conta com muitos profissionais para darem as formações, mas elas acontecem. As políticas que vêm do Governo Federal ocupam muito o tempo dos profissionais da SE.

Importante salientar que as políticas de formação que vêm do Estado ou do governo federal não concorrem com as políticas locais dos municípios pequenos, dada a dificuldade, conforme os dados da pesquisa, em implementar políticas locais. De um modo geral, quando uma política vem do governo federal o município está envolvido exclusivamente com essa política, o que não acontece com o Município de Juiz de Fora. A política do governo “esbarra” com outras ofertas locais, há concorrência.

O PNAIC tomou uma proporção grande nos municípios, porque, além do fato de se ter a gestão implicada nisto, assumir as orientações do programa, fazer cumprir, tornar obrigatório para poder entender o valor da formação dos professores na rede, entendemos que o tamanho do município e suas demandas fazem toda a diferença na gestão e no acompanhamento da política na prática.

Em Juiz de Fora, há uma política local de formação continuada mais consolidada e sistematizada. Isto quer dizer que a cultura da rede é voltada para a formação de professores há décadas. Já no Município de Matias Barbosa, as ações são mais voltadas para encaminhamentos em que as políticas do governo federal sejam colocadas em prática. Nesse Município, as políticas locais de FC são mais pulverizadas, não há uma oferta sistemática de cursos e cronograma estabelecido como acontece em Juiz de Fora. Ademais, Matias Barbosa não conta com um Centro de Formação de Professores, como acontece com o Município de Juiz de Fora.

O Município de Juiz de Fora, por intermédio da SE, tem consolidado desde 1999 o Centro de Formação do Professor.⁸⁶ Esta iniciativa tem como proposta formar professores, e, a cada ano são ofertados vários cursos e divulgados às escolas por intermédio dos gestores escolares⁸⁷.

Em relação à adesão dos professores nas políticas locais de Juiz de Fora, os dados apontam que as turmas são preenchidas, os professores alfabetizadores que procuram a formação voltam para outro ano, porém, a participação poderia ser maior, não por falta da iniciativa da gestão local. Segundo nota de campo, há curso

⁸⁶ Segundo Santos (2017), a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF), desde a sua instalação na década de setenta, tem a preocupação com a formação e capacitação de professores. Em 1999 a SME/JF criou o Centro de Formação do Professor – um espaço que concentra atividades desenvolvidas, principalmente pelo Departamento de Políticas de Formação, com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes. (SANTOS, 2017, p. 58-60).

⁸⁷ Os cursos de formação continuada ofertados pela SME/JF está disponível em: <
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php>

frequentado por 15 professores e poderia ter 30 na turma. Segundo a demanda, a SE abre turmas para oferecer, porém, falta, ainda, um movimento nas escolas para incentivar a participação, pois não há uma obrigatoriedade por parte da gestão do município estimulando os professores a participarem e a participação, nesse caso, depende, exclusivamente, do interesse e da disponibilidade dos professores.

Em Matias Barbosa há um limite de vagas nas ofertas de cursos como aponta a PA 1 MB

Atualmente o Município está oferecendo o curso de Braille. Nem todos estão fazendo, foi através de sorteio. Muitos gostariam de fazer mas nem todos conseguiram.

Observa-se, através dos relatos que em municípios grandes, como por exemplo, Juiz de Fora, a rede de ensino tem uma gama de ações de FC e o PNAIC foi mais um programa de formação. Essa observação nos faz pensar sobre as políticas locais em conjunto às do governo federal implementadas em municípios grandes e questionar qual delas, de fato, proporcionou impacto nos resultados. Nesse sentido, o PNAIC pode ficar pulverizado e isso dificultar na avaliação do impacto causado por ele na prática docente e na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, conforme expresso por Candau (2011) torna-se necessário que os formuladores dessas políticas voltadas para formação continuada de professores compreendam que esta não pode ser concebida somente como meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 2011, p. 64).

A partir do indicador **Políticas de Formação Continuada (governo federal e políticas locais)** foi possível verificar como as PAs, partícipes da pesquisa, investiram no seu processo de formação continuada e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, elas contribuíram, ao refletir sobre a relevância das iniciativas do governo federal e dos municípios. Além disso, apresentaram sugestões e críticas sobre essas políticas voltadas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

7.4.3.

O PNAIC e o Desenvolvimento profissional docente

Neste item iremos discorrer a respeito do indicador – **PNAIC e o Desenvolvimento Profissional Docente**. Os desdobramentos foram agrupados em dois blocos pela aproximação dos temas. O primeiro, trata dos assuntos: **troca de experiências, reflexão da prática/conhecimento/acompanhamento** os quais, de certo modo, se assemelham O segundo grupo: **relação teoria e prática/aprendizagem dos alunos**.

Indagamos às professoras, perguntando-lhes: *Além do/s curso/s de Pós-graduação, que outros cursos ou programas de formação continuada (oferta do governo federal) você participou nos últimos anos?*

As PAs responderam sobre sua **participação nos cursos do governo federal**. Além de todas as professoras ter participado do PNAIC, condição esta para participarem da pesquisa, 23 PAs (9 MB e 15 JF) disseram que participaram do Pró-Letramento como cursistas.

Ao perguntar às professoras - *Quais as contribuições do PNAIC para o seu desenvolvimento profissional?* Encontramos, como resposta, vários fatores. As palavras mais recorrentes foram divididas em dois grupos pela proximidade dos temas. No primeiro grupo: a troca de experiência, a reflexão sobre a prática e o acompanhamento; e, no segundo grupo, a relação teoria/prática, formação que possibilita mudança das práticas através de propostas inovadoras e a aprendizagem dos alunos/alfabetização no tempo certo. Esses fatores, segundo as PAs, favorecem o seu desenvolvimento profissional, pois através deles, podem encontrar alternativas para melhorar a prática e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

Sobre a **troca de experiência**, os excertos a seguir apontam que a metodologia do curso proporcionou:

A troca de experiência, discussão dos conteúdos e relatos das atividades e vivências. (PA 3 MB)

Nos outros anos, em 2014 e 2015 tinha grupos de estudo, trabalho em grupo e muita troca de experiência. (PA 1 JF)

A troca de experiências foi muito importante. (PA 15 JF)

Tardif (2014); Placco e Sousa (2006); Freire (2002); Vaillant; García, 2012 (apud CUNHA, 2015) e Silva (2009), apontam a formação continuada que favorece a troca de experiências e o diálogo como forma de construção de saberes.

Nessa direção Tardif argumenta que “ O saber profissional está, de um certo modo, na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

O autor defende que, ao constituir-se enquanto profissional, a troca de experiências e saberes com os pares, colabora para a conservação de experiências marcantes e constituição da profissionalização docente. O autor entende que o grupo social ocupa uma posição estratégica no interior das relações que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Nessa mesma direção, Placco e Sousa (2006, p. 20) privilegiam os espaços de interação entre os pares e enfatizam que é no “grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação de sentidos”. (PLACCO, SOUSA, 2006, p. 20).

O PNAIC deu um up na alfabetização. A gente passou a compartilhar experiências com os nossos colegas de trabalho e assim, eu acho assim que a gente teve pouco tempo. (PA 4 JF)

Na contramão, a falta de tempo oferecido pelos cursos aparece como aspecto preocupante, pois com uma carga horária extensa, como aconteceu no PNAIC, algumas PAs se queixaram, como ressaltamos no relato apontado pela PA 4 JF, do pouco tempo para a troca de experiências. Essa preocupação é evidenciada por algumas professoras, pois ao referir-se ao seu trabalho, percebem a presença de saberes que vão além dos conteúdos didáticos. As entrevistadas consideram que para o professor exercer a docência, necessário se faz que possua conhecimentos que possibilitem o trabalho com o outro, tendo em vista que:

A formação continuada deve possibilitar ao profissional, desenvolver as competências necessárias para ficar atualizado com o mercado de trabalho, podendo assim atender as exigências do cargo que ocupa.” (PA 17 JF)

Nesse sentido, a formação docente precisa considerar as suas características, ou seja, respeitar a sua vivência, levar em conta sua bagagem cultural, por isso é

fundamental dar espaço ao diálogo, relacionar-se como pares e aproveitar os elementos trazidos pelo professor como recurso de aprendizagem. (SOARES; MARCELO, 2009; MARCELO GARCIA, 2012 *apud* CUNHA, 2015)

A perspectiva dialógica está pautada na pedagogia de Freire (1987), a comunicação e o diálogo são características primordiais no ambiente de aprendizagem, pressupondo um dinamismo nas aulas e na maneira como os sujeitos se envolvem com a prática de ensinar. A aprendizagem não se dá de forma solitária. Pensar a escola, como um espaço dialógico, onde todos trocam ideias e produzem significados, é fomentar contextos em que as crianças sejam desafiadas.

As PAs apontaram também a **reflexão sobre a prática** como contributo para o DPD, e que, de certa forma, está associada com a troca de experiências na perspectiva reflexiva e investigativa. Os relatos a seguir apontam nesta direção.

O Pacto proporcionou muitos momentos de reflexão sobre a prática. O importante é não deixar morrer. (PA 1 MB)

O PNAIC proporcionou momentos de troca de experiência e de reflexão sobre a prática, para o crescimento profissional. (PA 11 JF)

Diante dos excertos acima, torna-se necessário repensar a formação continuada com enfoque do professor reflexivo, devendo considerar as mudanças em sua vida profissional. Nesse sentido, Silva (2009) diz que “a formação contínua passa a ser prioridade para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar, de identidade epistemológica, de pensar que saberes são necessários às sociedades contemporâneas e à formação social, efetiva e profissional dos indivíduos” (SILVA, 2009, p. 107).

No momento que discutíamos sobre a prática, o que eu faço, o planejamento, a sequência didática, as atividades propostas a gente tinha que repensar se a prática estava adequada ou não. Então assim, coisas que a gente não fazia sempre e começava a fazer [...] A reflexão nos ajudava a mudar a prática e aplicar o que aprendemos no curso. (PA 3 JF)

Para Perrenoud (2002, p. 65), “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica”.

A formação do PNAIC tem como proposta a prática da reflexibilidade como um dos princípios do processo formativo e corresponde à capacidade que deve ser

exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor. Segundo o documento, “O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática”. (BRASIL, 2012d, p. 13). Ela está pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

Conforme destacado por Maldaner (2003) e Tedesco (2015), seus estudos apontam no caminho da reflexão sobre a prática. Para Maldaner (2003), o professor que reflete sobre sua prática vê sua realidade além do conhecimento da ação e responde aos problemas do dia a dia, de forma a estabelecer uma relação entre o conhecimento e a cultura, recriando suas estratégias.

Pensar a formação na perspectiva desse autor é pensar em formar o professor através da reflexão de suas experiências. Essa postura vai além dos espaços acadêmicos. A formação acontece na partilha de saberes profissionais, nas histórias de vida de cada um e perdura durante toda a sua atividade profissional. Em Tedesco (2015) a formação continuada deve contemplar a cultura reflexiva, promover inovação, auxiliar no desenvolvimento de competências e potencializar o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização nos anos iniciais. Santos (2015) destaca a importância da formação continuada como espaço para os professores refletirem sobre suas práticas e fazer uso dos conhecimentos que a formação oferece.

Percebemos, através dos relatos das participantes desta pesquisa, que os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos trabalhados nos espaços formativos, dependentes de um conhecimento especializado; abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. A experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. O saber- ensinar vai ao encontro dos fatores cognitivos (personalidade, habilidades, entusiasmo, vivacidade, etc.) e ao compartilhamento de conhecimentos com os pares dentro e fora da escola.

No material do PNAIC encontramos a proposta de uma formação voltada para a reflexão que dialoga com a perspectiva apontada pelas professoras entrevistadas. Foram delineados oito objetivos para os encontros:

1. reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. **refletir** sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. **refletir** sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. **refletir** sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. **refletir** sobre a

importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas; 6. planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores; 7. discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores e 8. aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (BRASIL, 2012a, p. 29. Grifo nosso).

Podemos observar que na proposta do PNAIC a reflexão foi ressaltada como importante nos momentos formativos a partir de “situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2012a, p. 29). A pesquisa evidenciou que essa proposta parece ter se efetivado, como apontaram as falas das professoras participantes.

As professoras participantes destacam, em suas falas, a necessidade de dar continuidade à formação para sanar as lacunas que, porventura, tiveram em suas instâncias formativas. Assim, uma visão de FC compensatória também se faz presente na concepção das professoras.

Falta na formação inicial e talvez na formação continuada o conhecimento de como a criança aprende. O foco precisa ser como a criança aprende, além de como ensinar. Como ela pensa... e esses conhecimentos o professor precisa ter. (PA 12 JF)

Que os cursos sejam voltados, feitos e pensados com os professores, que seja mais contextualizado... que a rede conheça de fato quem vai fazer esses cursos e a realidade das escolas que realmente estão precisando e os índices apontam... que não seja um curso voltado ao nada, que se monte estratégias para os professores e alunos e que o professor não fique só no achismo. (PA 13 JF)

Além da formação como possibilidade de **ampliar o conhecimento**, a PA 13 JF considera a pesquisa importante e complementa:

Para a gente conhecer o pacto o que foi, o que não foi, o que os professores falam sobre ele, dá um entendimento.⁸⁸ (PA 13 JF).

Os relatos apresentam as necessidades das professoras e suas percepções sobre as políticas de formação docente e ressaltam que os cursos de formação (inicial e continuada), de qualquer natureza, devam ser pensados e estruturados a serviço das reais necessidades dos professores. Os espaços formativos dão vozes aos professores para conhecer e adaptar seu currículo às suas reais necessidades? E as SEs organizam seus cursos pensando nas necessidades dos professores? No

⁸⁸ A professora definiu como pesquisa o diagnóstico feito pela rede, por intermédio da SE como também pesquisas de mestrado e doutorado que apontam resultados e futuros encaminhamentos.

âmbito dos dois municípios investigados constatamos, através dos relatos das gestoras educacionais, que os cursos (políticas locais de formação continuada) voltados aos professores alfabetizadores, são implementados nesta perspectiva, principalmente no município de Juiz de Fora que tem uma cultura de formação, conforme apontamos nesta tese.

Eu fiz cursos voltados para alfabetização e letramento; fiz um curso que contemplou a arte e a expressão corporal e outro que era Português e Matemática. (PA 12 JF)

Sempre faço os ofertados pela SE, Seminários. Letramento, Leitura. Tenho 7 anos de Prefeitura e venho participando. Os cursos são interessantes e agregam, mas podem ser melhorados – é muita teoria. Pra quem não tem vivência da sala de aula deixa a desejar. Devia ser mais prático (PA 5 JF)

Sobre o **conhecimento**, Giroux (1997), ao analisar o contexto educacional e os desafios impostos aos professores, procura contribuir teoricamente, examinando duas questões que, para ele, são necessárias, quando se trata de discutir a qualidade da “atividade docente”. O autor faz a defesa dos professores como intelectuais transformadores, que combinam reflexão e prática acadêmica, a serviço dos estudantes, para que estes sejam cidadãos críticos e ativos.

Por meio da análise dos cadernos do PNAIC, o curso e o material foram estruturados para permitir a **reflexão e a melhoria da prática docente**. Nos cadernos estão presentes propostas de atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, a socialização das atividades realizadas, propostas de trabalho em sala de aulas, planejamento e análise de atividades desenvolvidas nas salas de aulas pelas professoras.

Nestas análises verificou-se que as propostas para os encontros, estruturavam-se em torno de ações que contribuía para a reflexão; para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo inicial de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade da alfabetização.

Segundo Schön (2000), a formação é um processo que se baseia na “reflexão na ação”. O ato de pensar no que se faz e de fazer pensando em cada ação faz o

processo de aprendizagem ser um constante crescimento, tanto para o aluno como para o professor.

Pensamos que, ao buscar uma formação, o professor está em busca de seu desenvolvimento profissional, e, nesse sentido, buscamos conhecer como se deu a inserção desse grupo de professores no PNAIC. Indagamos às professoras: *Como se deu a sua adesão ao PNAIC?* Esta questão está relacionada ao eixo DP. Aqui, apresentamos alguns resultados:

Não foi permitida a escolha de fazer ou não fazer, quem estava atuando nos anos iniciais teve que fazer o curso, foi uma condição, mas eu me envolvi muito. (PA 3 MB)

O excerto da PA 3 MB mostra que ela não teve escolha, no entendimento dela, foi obrigada a fazer a formação. Mesmo diante uma imposição ela complementa que se envolveu, demonstra também engajamento.

O Governo Federal e a Prefeitura fazem a parte deles, mas cada um de nós é responsável para buscar esse conhecimento para fazer um trabalho diferente. Não podemos ficar de braços cruzados não. (PA 1 MB)

Outras professoras da minha escola também fizeram. As efetivas mais antigas não fizeram o curso... acho que foi por resistência, elas eram mais tradicionais e eu fui bem julgada na escola. As contratadas aceitavam mais, compartilhavam mais...mesmo quem não fazia o curso tinham interesse. (PA 11 JF)

Foi por iniciativa própria, fiz independente de bolsa. A bolsa ajuda mas não foi por causa da bolsa. A gente sempre tem que estar pensando numa forma de melhorar. (PA 14 JF)

Os relatos das PA 1 MB e PAs 11 e 14 JF mostram que estavam engajadas, porém foi perceptível a falta de **engajamento** de colegas de trabalho quando optam por não fazer as formações, tanto as de âmbito das políticas nacionais como as locais, conforme o relato da PA 11 JF e reforçado pelas gestoras locais. A participação em um curso, independente da bolsa, mostra o envolvimento da PA 14 JF, em querer aprender para melhorar sua prática. Sobre essa questão Alarcão (1996) ressalta que o professor é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e que se sente autônomo, capaz de tomar decisões e de ter opiniões. Ele deve ser, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, interpreta-os e os adapta à própria atuação.

Perrenoud (2002) acredita que por mais que o professor seja engajado com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar a caminhar. Nesse sentido, os cursos de formação continuada constituem uma possibilidade de se olhar, de se observar e de se (re)construir através da reflexão do próprio caminho percorrido.

Por fim, pode-se perceber que, para as professoras pesquisadas no processo de formação continuada, são fundamentais as trocas de experiência, a partilha de saberes na condução de uma produção própria de saberes reflexivos e pertinentes. Essa premissa ressalta-se a importância da formação do profissional que leva o professor a refletir sobre a sua prática com a possibilidade de mudança.

Nesse enfoque, Silva (2009), destaca que:

Pode-se observar que a capacidade reflexiva dos professores ultrapassou a sala de aula, para discussões sobre políticas educacionais, organizacionais, para o projeto político-pedagógico das instituições, para a importância do trabalho coletivo, para as condições de trabalho, de carreira, de salários, de profissionalização dos professores. A formação contínua passa a ser prioridade para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar, de identidade epistemológica, de pensar que saberes são necessários à sociedade contemporânea e à formação social, afetiva e profissional dos indivíduos. (SILVA, 2009, p. 107).

Outro aspecto relacionado à concepção das PAs sobre o DPD é o **acompanhamento da prática**. No capítulo 6, apresentamos, em linhas gerais, as percepções das PAs sobre o acompanhamento da prática. De um modo geral e com base nos questionários, as PAs consideram importante receber acompanhamento de suas práticas.

Ao entrevistar as professoras alfabetizadoras sobre a importância que atribuem ao **acompanhamento da prática** das 27 PAS entrevistadas, 23 professoras acham importante o acompanhamento da prática na sala de aula, entretanto uma disse que não acha importante e três não responderam. Sobre a atribuição que dão ao acompanhamento pedagógico, o que mais se evidenciou foi: uma forma de auxiliar o trabalho e vêm com bons olhos (10), troca/diálogo/trabalho coletivo (7).

As falas revelam que as PAs consideram importante o acompanhamento das suas práticas no contexto escolar como contribuição para o desenvolvimento profissional. Percebemos, pelos relatos, que o acompanhamento está associado à troca de experiências, reflexão e trabalho colaborativo entre os pares. Elas o

reconhecem como uma forma de apoio, busca conjunta de soluções para questões de aprendizagem e também como contribuição para a mudança das práticas. O excerto exemplifica o que elas pensam e dizem.

Eu acho relevante o acompanhamento, enquanto profissional precisamos ter sempre alguém que nos assessorar. Através do diálogo com as especialistas nós vamos procurando melhor a prática, uma experiência aqui, um experiência ali, um conselho, uma troca, o especialista tem outro olhar. (PA 2 MB)

Sobre o excerto da professora, percebemos que a PA 2 MB, assim como outras, apontaram a necessidade do trabalho coletivo. Sobre essa questão podemos dialogar com Imbernón (2011), o qual defende que a formação continuada aconteça na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo, o contexto de trabalho, e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. A pesquisa de Silva (2013), aponta a necessidade de implementação de políticas de formação no contexto de trabalho. O resultado de sua pesquisa propõe a elaboração de planos de intervenção centrados nas estratégias da ação como exemplo, a criação de núcleo de formação para professores de língua portuguesa e matemática com vista ao desenvolvimento profissional docente.

Diante do exposto pelas professoras, oportuniza-se pensar a importância do papel do OE e/ou do coordenador pedagógico, em sua unidade escolar no processo de formação continuada reflexiva e de troca de experiências. Estes profissionais devem desenvolver uma cultura em torno da necessidade da reflexão sobre a prática, visto que, na maioria das vezes, se utiliza unicamente das competências técnica e pedagógica de especialistas para transmitir os saberes muitas vezes já construídos. De acordo com Tardif (2014), é de grande importância que os professores utilizem diferentes saberes, em função das situações em relação ao seu trabalho, pois essas reflexões fornecem princípios para solucionar situações do dia a dia na escola.

Na impossibilidade de apontar todos os excertos, apresentamos alguns que transmitem uma ideia sobre o modo como as PAs identificam a realidade das escolas, no que diz respeito ao acompanhamento da prática na sala de aula, seja pelas OEs, Coordenadores Pedagógicos ou Diretores escolares.

Não tenho tido acompanhamento. Eu acho que tem que ser um trabalho de equipe, acho relevante... (PA 5 JF)

Eu não recebo acompanhamento. Acho pouco relevante para mim porque eu corro atrás e não fico esperando eu vou e faço... não é para mostrar para ninguém não... é para as crianças. (PA 14 JF)

Eu sinto falta de acompanhamento. (PA 18 JF)

A escola é grande, dentro do possível a coordenadora e a direção acompanham o trabalho. O diálogo ajuda a crescer e a superar os desafios. (PA 9 MB)

Dentro da escola não houve acompanhamento. Combinávamos juntos com a orientadora do curso a realização de algumas atividades em sala de aula e que seriam analisadas nos nossos encontros. (PA 18 JF)

Observamos que apesar da relevância dada às PAs no processo de acompanhamento das práticas na sala de aula, elas apontam que não têm recebido acompanhamento pedagógico na escola.

Os excertos sinalizam que um programa não se constrói e se implementa de forma isolada. Linhares (2004) nos aponta que a ausência de um trabalho colaborativo tende ao enrijecimento da estrutura. Nóvoa (1995b) e Canário (2004) apontam que, para que as mudanças aconteçam, é necessário que a formação supere o caráter individual.

A socialização dos conhecimentos e experiências é uma habilidade importante, principalmente pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos e com os colegas. O trabalho desenvolvido de forma individual e solitário tende ao enfraquecimento da política pública implementada e, nesse sentido, o trabalho coletivo dará mais consistência e segurança para o alcance dos objetivos, para as mudanças almejadas e o favorecimento de “comunidades de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2006; NACARATO, 2016).

Os estudos de Fernandes (2010) e Santos (2015) apontam caminhos para o coordenador pedagógico:

É o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada. No trabalho cotidiano, deve criar oportunidades para a participação e discussão dos problemas concretos vividos pela escola, buscando coletivamente saídas

para enfrentar os obstáculos presentes no processo ensino/aprendizagem. (FERNANDES, 2010, s/p)

Santos (2015) corrobora essa ideia e reforça a necessidade de continuidade da formação no espaço escolar, enfatizando que, através de parcerias se pode auxiliar os gestores escolares a articular a equipe docente, no sentido de seu compromisso com a qualidade da ação pedagógica da escola.

De fato, quando a parceria ocorre, novos significados são construídos e novos sentidos são atribuídos às práticas educativas, o que estimula a participação dos professores em processos de formação contínua, nos quais todos se comprometem com a melhoria do trabalho pedagógico realizado pela escola, tornando-se corresponsáveis pelas ações. Os professores, contudo, não mantêm com os saberes uma relação homogênea, assim é que os saberes da experiência parecem ter maior relevância para os professores, pois, através deles é que julgam e apreciam o que está a sua volta. (TARDIF, 2014).

Diante disso, o trabalho do coordenador pedagógico deve se constituir em um mecanismo de aproximação com os docentes, desenvolvendo um trabalho de parcerias, de apoio e de fortalecimento das relações, no interior das escolas e das salas de aula. O coordenador pedagógico representa um parceiro importante para que o professor, já que juntos podem buscar estratégias para a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática, ou seja, encontrar caminhos para que haja melhores resultados e para que os professores não se sintam sozinhos.

O apontamento a seguir ilustra que a OE de MB acompanhou a prática docente e o desenvolvimento dos alunos:

A OE fazia intervenção do Pacto nas escolas. (CL 1 MB)

O relato da CL 1 MB vai ao encontro do que enfatiza o documento do PNAIC (Brasil, 2013), acerca das atribuições do orientador de estudo:

Participar de 75% dos encontros presenciais junto às IES, no mínimo; assegurar que os professores alfabetizadores assinem o Termo de Compromisso do Bolsista; ministrar a formação aos professores; planejar e avaliar os encontros de formação, junto aos professores alfabetizadores, bem como acompanhar suas práticas pedagógicas; avaliar os professores alfabetizadores considerando frequência, participação e acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Sispacto), quando

solicitadas; manter atualizados os dados cadastrais dos professores; analisar os relatórios e manter registro de atividades dos professores alfabetizadores, além de orientar encaminhamentos sempre que necessário; avaliar no Sispacto a atuação dos formadores e coordenadores e apresentar à IES formadora os relatórios pedagógico e gerencial das atividades formativas junto aos professores. (BRASIL, 2013, art. 7º. Grifo nosso).

Além do documento acima, a Resolução/CD/FNDE nº 4/2013 preconiza o acompanhamento da prática docente e a participação e acompanhamento dos estudantes, como atribuições dos OEs. Importante destacar que o acompanhamento da prática docente não se relaciona às políticas de regulação, controle e bonificação. Deve ser pensada com o objetivo de desenvolver competências e maior autonomia tanto dos docentes quanto dos alunos.

Deparamos também com relatos que apontam a perspectiva do acompanhamento como apoio pedagógico ao professor. O relato abaixo aponta nesta direção:

[...] É bom ter autonomia, mas o trabalho com a criança não é um trabalho exclusivo do professor. A direção auxilia quando é necessário. (PA 3 MB)

A OE ia às escolas para acompanhar o trabalho com as crianças com dificuldades. (PA 5 MB)

O apoio pedagógico é muito importante: orientar, ser parceiro do professor, fazer intervenção, sugerir, estar junto. (PA 7 JF)

É importante o trabalho de parceria, né?! A queixa grande que a gente sente hoje é que professor se sente muito sozinho, e quando tem uma gestão participativa, trabalhando em conjunto, a chance de dar certo aumenta. (PA 12 JF)

Os discursos citados acima estão diretamente associados à formação e à prática colaborativa, como pondera Imbérnon (2010).

A formação colaborativa é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço, e o ensino obrigatório implica uma estrutura cada vez mais complexa, que necessita de uma organização coletiva e democrática, compartilhando o conhecimento com outras instâncias de socialização. Mas isso não quer dizer que seja uma empresa, como alguns quiseram acreditar; senão um território flutuante, no qual se desenvolve um confronto entre diferentes formas de entender a educação e a sociedade. É na tolerância e na compreensão dessas diferenças que se encontra o desafio do trabalho em grupo dos professores (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

O território flutuante, à imagem de Imbernón, deixa claro que a construção do conhecimento, realizada coletivamente, e a sua apropriação pelos atores que dela participam é feita através da reflexão e da negociação entre as diversas concepções de educação que os profissionais, envolvidos nesse processo, possuem, professam e executam em seus planejamentos e práticas pedagógicas. A esse fator, Canário (2006) contribui, dizendo que a formação desenvolvida no contexto de trabalho é aquela em que muda os processos de interação social dentro da escola.

Dessa forma, significa substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho em equipe. Ressaltamos que esse trabalho de colaboração em equipe e com acompanhamento é mais do que troca de experiências, é pensar de forma coletiva como possibilidade de encontrarem, juntos, soluções para os problemas e possíveis encaminhamentos como já discutido no primeiro indicador.

A mobilização dos saberes docentes é outro princípio formativo do PNAIC, e se refere à maneira como os conhecimentos que os docentes já possuem sobre a sua profissão são valorizados, dando-lhes voz, através de trabalho coletivo e compartilhado, de modo que possam expressar o que querem e precisam aprender a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo. Dessa maneira, podem apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens, em detrimento de outras, ajustando-as à sua realidade. (BRASIL, 2012a, p. 29).

Segundo Tardif (2014), embora os professores utilizem saberes diferentes, seu uso ocorre a partir das situações vivenciadas. O saber está a serviço do trabalho, significando que os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas são relações mediadas pelo trabalho, ou seja, a prática alfabetizadora, a qual lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações-problema. Mudar o foco da formação para o desenvolvimento profissional implica a mudança de postura dos professores e dos agentes da escola, no trabalho pedagógico integrado e na responsabilidade pelas ações de todos visando a aprendizagem dos alunos.

O PNAIC pensa a colaboração como um dos princípios para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. A colaboração é o rompimento do individualismo, na busca de um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Para Tardif (2014), os processos de transformação do futuro professor são processos dialéticos que compreendem sua ação em sala de aula, como aluno, como professor e suas reflexões pessoais. O autor afirma que “pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p.56).

Os relatos das PAs de Juiz de Fora, de um modo geral, apontam que as coordenadoras têm demandas administrativas e disciplinares, e que o acompanhamento e apoio ao professor ficam de lado. Outro fator relevante é a resistência da coordenadora pedagógica, apontada pela PA 11 JF, que não apoia as suas ações de mudança da sua prática na sala de aula, talvez por desconhecer o que acontece na formação do PNAIC. As professoras de Juiz de Fora relataram que o acompanhamento era feito nos momentos da formação, através dos relatos das experiências e das atividades desenvolvidas por elas nas salas de aula e que, pelo fato dos coordenadores pedagógicos não terem participado do PNAIC, esse acompanhamento não acontecia nas escolas por não entenderem a proposta do PNAIC.

Já a PA 2 JF que também atua como coordenadora pedagógica no município de Juiz de Fora, relata o motivo que a levou a participar da formação do PNAIC:

No dia a dia, deparamos com alunos com várias dificuldades e aprendizagem, e as professoras buscam na coordenação este apoio. Então, eu senti necessidade de me preparar melhor para auxiliá-las neste processo.(PA 2 JF)

Apesar dos dados apontados acima acerca da falta de acompanhamento da prática pedagógica docente, constatamos que o relato anterior expõe a preocupação da coordenadora em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

Embora no inciso Art. 2º, inciso IV do Decreto nº 8.752/16 (BRASIL, 2016) estivesse previsto “a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada” (p.02), bem como o apoio técnico e financeiro esteja assegurado no Art. 11, inciso VI do mesmo decreto, a falta de recursos que venham garantir uma política de acompanhamento tem sido um dos pontos frágeis dos programas de formação.

Conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p.221), “[...] os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar”. Entretanto, não há como melhorar as ações educacionais sem investimentos. Este princípio está presente no Caderno Formação do Alfabetizador/Caderno de Apresentação do PNAIC.

Em relação ao planejamento didático e questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem os professores e as professoras, com apoio e orientação da equipe de gestão da escola, devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças [...]garante ao professor o apoio e o acompanhamento do seu trabalho para efetiva aprendizagem das crianças. (BRASIL, 2012d, p. 11)

Isto quer dizer que avaliar e definir os modos de atendimento diversificados, considerando as necessidades das classes de alfabetização são premissas presentes no desenho do PNAIC.

Sobre as ações do coordenador pedagógico o documento enfatiza que

Os coordenadores pedagógicos devem atuar [...] no acompanhamento de suas atividades escolares. Também são de responsabilidade dos coordenadores, juntamente com os professores e professoras, os encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências. (BRASIL, 2012d, p. 10-11)

Pelos relatos, o que o PNAIC propõe não é totalmente alcançado na prática, há uma lacuna no acompanhamento do trabalho docente, o que nos leva a concluir que de fato os professores desenvolvem seu trabalho de forma solitária. Os dados das entrevistas vão ao encontro dos resultados dos questionários, em que 58,3% dos professores responderam que receberam de forma parcial o acompanhamento da prática no cotidiano escolar e, 22,6% responderam que não receberam algum tipo de acompanhamento. A análise dos dados de Juiz de Fora aponta que houve pouco acompanhamento da prática docente na sala de aula.

Assim, por meio da formação continuada, ocorre a troca de experiências, o acompanhamento que promova o trabalho colaborativo e outras questões apontadas aqui. Esses fatores possibilitam mais facilmente que se encontrem soluções para os problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, por

meio das interações, nos modificamos constantemente. Fica evidente, assim, a necessidade de investimentos na formação continuada, não podendo, entretanto, ser essa uma ação compensatória das fragilidades da formação inicial. A literatura aponta que esse é um momento importante do desenvolvimento profissional, como aponta Nóvoa (2007), em que se procura superar o pouco cuidado dado aos professores, principalmente aos que ingressam na carreira, no que se refere aos poucos programas de acompanhamento na inserção profissional, no Brasil e em outros países.

O acompanhamento só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência e proporcionem a cada município acompanhar e monitorar as ações. A clareza na responsabilidade de cada um dos participantes é fundamental. Cabe, no entanto, à gestão escolar (direção e coordenação pedagógica), a articulação de todo o processo: do planejamento, das temáticas à definição do programa de estudo, sua execução, acompanhamento e avaliação. O perfil das PAs é de profissionais que valorizam o acompanhamento e o justificam principalmente pela parceria. O trabalho coletivo promove o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática, seja como formadora (OE) ou professora.

Dando continuidade à nossa análise, a seguir, apresentaremos os resultados dos indicadores: **Teoria e prática; Aprendizagem dos alunos/Alfabetização no tempo certo.**

O **indicador teoria e prática** é outra dimensão bastante recorrente na pesquisa, tanto na percepção das PAs como para os agentes da formação. Em suas falas essa relação se fez sempre presente. Ao mesmo tempo em que as professoras avaliaram positivamente o PNAIC e a dinâmica dos encontros os excertos a seguir apontam insatisfações e críticas:

A questão teórica foi pesada... leitura em casa e no encontro. (PA 6 MB)

O poderia ser mais prático, alguns momentos só leitura... era muito cansativo. (PA 13 JF)

Sobre os relatos acima encontramos em Resende (2015), cujo objetivo era analisar os pressupostos da formação do PNAIC, suas reservas acerca da falta de reflexão crítica sobre os temas tratados nas formações dadas pelos OEs aos professores e a aceitação das propostas de trabalho pedagógico e dos materiais didáticos sem uma análise aprofundada. O autor discorre:

Nos espaços de leitura, de socialização das atividades, de debate dos Cadernos de Formação, durante os seminários realizados pela IES, presenciei vários orientadores de estudo apresentando apreensões conceituais de temas discutidos nos Cadernos de Formação, sem reflexão crítica e, em diversos momentos, com apropriações equivocadas. Nessas ocasiões, as formadoras buscavam retomar a discussão teórica para balizar esses entendimentos inapropriados. (RESENDE, 2015, p. 20)

O autor observou que, nos momentos de compartilhar experiências, os orientadores de estudo não exerciam um olhar analítico em relação às sugestões metodológicas dos Cadernos e dos usos dos materiais didáticos, indicados pelo MEC para a composição do PNAIC, mas, em sua maioria, registravam a realização de atividades bem próximas das sugestões do Programa.

Sobre essa questão recorremos a Tardif (2013). O autor aponta que as pesquisas demonstram que a profissionalização está envolta por estudos sobre o conhecimento base dos professores. Há reflexões sobre as novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico: quais são seus saberes e suas competências específicas? De acordo com Nóvoa (2001), não é simples definir o conhecimento profissional:

tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. (NÓVOA, 2001, p. 23, grifos do autor)

Segundo Tardif (2014), as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua que abrange toda a carreira docente. É também nesse contexto que a formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, como afirma Libâneo (2004),

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 227):

De acordo com o autor é necessário visualizar a postura reflexiva do professor como uma atitude prática, melhorando o ensino, considerando as crescentes demandas nas exigências sociais na busca de soluções. A capacidade reflexiva deve ser exercida e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos alunos. Esse tipo de habilidade deve se pautar em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir de estudos científicos.

Através das exposições das PAs, percebemos que elas valorizam os cursos de formação, principalmente quando alinham a teoria e a prática pedagógica docente como elementos que promovem o desenvolvimento profissional dos professores.

Sei que essas referências são ótimas e confiáveis, abriram portas em relação à teoria e também a prática. Até hoje me apoio no material e estudo. Foi uma porta que abriu para isso... aperfeiçoamento profissional e a prática também... o referencial ajuda na prática e a prática se apoia nas teorias (PA 11 JF)

A relação da teoria e prática foi o mais relevante para mim (PA 8 JF)

Nesse sentido, pensamos a teoria e a prática envoltas de lógicas compartilhadas e agregadas nas palavras de Candau e Lélis (2014), teoria e prática estão vinculadas na unidade:

É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma com relação a outra (CANDAU; LÉLIS, 2014, p. 62).

Em conformidade com as autoras, teoria e prática convivem de forma recíproca, não havendo hierarquia entre elas. Ambas se conectam e se misturam. Nessa lógica, desobrigamos a tendência de supervalorização da prática, que independe da teoria. Segundo as autoras, a teoria e a prática devem estar presentes na formação dos professores, em uma visão de unidade que compreende a teoria como uma formulação por meio da realidade educacional e a prática educacional como ponto de partida e de chegada.

As PAs discorrem sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos proporcionados pelo PNAIC. Esses conhecimentos vão além da dicotomia teoria/prática, o PNAIC propõe conhecimentos teóricos e práticos ao mesmo tempo.

A formação inicial foca mais a teoria, já o PNAIC propôs novas maneiras de ação e orientações para a prática. O PNAIC focou a teoria relacionada à prática... sugestões de atividades e propostas pedagógicas. O PNAIC deu instrumentos para a prática, não ficava só na teoria não. (PA 3 MB)

Eu não aprendi a trabalhar assim na graduação... eu aprendi no Pacto... a trabalhar com o lúdico, entender a construção da criança, os gêneros textuais... isso tudo me ajudou a trabalhar com a minha turma de 2º ano. (PA 6 JF)

As falas apontam que o PNAIC, em sua proposta, apresentou conhecimentos que não eram do domínio das professoras, mesmo as que tinham experiências nos anos iniciais, o que aponta uma lacuna de saberes que favoreçam a prática profissional.

Sobre essa questão, Gatti, *et al* (2019); Giroux (1997) apontam na direção da necessidade de se propor uma formação teórica que dê suporte ao trabalho docente. Os autores salientam sobre a importância do professor se assumir como investigador das práticas educacionais. Afirmam:

Observamos que a ideia de professor-pesquisador como sustentáculo para a formação de professores vai aparecer com maior frequência, mais recentemente, nem sempre com clareza conceitual, perpassando documentos e textos variados em diversos países, inclusive no Brasil. (GATTI, et al 2019, p. 81).

Nóvoa (2008) destaca que as propostas de formação continuada devem oportunizar aos docentes o desenvolvimento de três importantes famílias de competências: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se e, saber analisar e saber analisar-se.

As professoras explicitam suas críticas sobre o processo de formação no curso universitário o qual gerou um distanciamento entre a teoria e a prática do magistério da educação básica, como nos discursos a seguir:

Eu acho que poderia ter um investimento maior na graduação, há pouca prática [...] A formação em si está deixando a desejar. Eu tinha uma visão superficial do letramento... no decorrer da carreira eu trouxe os conhecimentos para a prática [...] (PA 5 JF)

Os excertos fazem referência ao abismo entre o que é ensinado na universidade e o que é vivenciado no cotidiano escolar, enfatizando o processo academizante da formação, apresentado por Formosinho (2009), que discorre acerca do termo, seu significado e sobre a especialização disciplinar (conteúdo). Os relatos enfatizam suas necessidades em se especializarem para o ofício e que as universidades reconheçam a importância das dimensões profissionais que estão sendo relegadas na formação e também da necessidade de uma maior aproximação da formação com a realidade e necessidade dos professores.

A gente aprende mesmo é na prática. O curso de graduação oferece pouca prática, mesmo fazendo estágio senti isso. (PA 7 JF)

Eu não sabia o que era ser professor, a formação (graduação) não me preparou. (PA 6 JF)

Você só saber a teoria, os autores e pesquisadores que estão discutindo esse assunto, não é suficiente para você chegar à sala de aula. [...]e a universidade se nega a prestar esse papel quando diz que a educação não tem receita, o que de fato não tem mas eu acho difícil alguém saber algo se não sabe como fazer. (PA 12 JF)

O processo de formação na universidade, conforme dados desta pesquisa, deixa entrever o quanto a formação foi reduzida à teoria, ficando a prática para a atuação no magistério. Não é o propósito desta pesquisa, entretanto, fica como questão a ser levantada em pesquisas futuras, até mesmo com um grupo similar de professores - Como se deu o estágio desses professores? Qual a relação da universidade com as escolas? Que tipo de instituição essas e outras professoras que têm as mesmas dificuldades formam? Qual a dimensão da teoria e prática nos contextos formativos das IES?

Aproximamos mais uma vez de Formosinho (2009) para pensar as questões acima. O autor reflete sobre o processo de universitarização da formação inicial dos professores quando deslocada para as universidades. Esse processo denominado pelo autor academização⁸⁹ é mais voltado para a teoria e afastado das questões pragmáticas, isto é, dos elementos profissionalizantes da formação. O autor critica esse modelo de formação de professores pontuando que essa lógica corresponde a um fechamento da academia sobre si mesma em detrimento da integração com a

⁸⁹ O conceito academização é utilizado pelo autor como conceito crítico e universitarização utilizado como conceito descritivo.

comunidade à qual serve. E, no que se refere a o desenvolvimento profissional docente, o autor é categórico “As metáforas da universidade torre de marfim ou da instituição a contemplar o seu umbigo têm sido usadas para descrever esses processos academizantes”. (FORMOSINHO, 2009, p. 77).

A experiência do PNAIC aponta em outra direção, quando propõe uma maior aproximação da instituição com os professores na medida em que possibilita que os próprios profissionais da educação básica atuassem como formadores. Nesta perspectiva, a formação vai além dos muros institucionais quando busca uma maior articulação com os professores alfabetizadores. As combinações de teorias e práticas que reforçam a dinâmica do PNAIC é um esforço da participação de diferentes representantes de instâncias educacionais e ajudam nos processos de significação dos professores no âmbito da formação continuada. Os relatos a seguir apontam que o PNAIC veio com uma proposta diferente, até mesmo da política anterior que foi elogiada e considerada bem sucedida:

O Pró-letramento foi muito bom, mas o PNAIC veio com mais suporte, mais ênfase. A metodologia e materiais disponíveis foram muito bons, só não trabalha quem não quer. (PA 1 MB).

Antes do Pacto tivemos o Pró-letramento. O curso foi muito bom, tinha a parte prática mas era muito mais teoria. Não tinha relatos e a prática. O Pacto veio para trazer algo diferente, trouxe a prática e a teoria juntos. (PA 2 JF)

[...] tinha atividades para poder aplicar na sala e apresentar no curso através de relato. O relato para muitos assustou mas eu achei muito válido para gente enquanto professor: ter o lado da escrita, o lado da metodologia, e são coisas que fica lá na faculdade e a gente não usa mais. Depois a gente vê o processo todo do trabalho através dos relatos, a experiência de um te ajuda e enriquece a aprendizagem. (PA 10 JF)

Esses relatos dialogam com as colocações das gestoras educacionais dos dois municípios que ressaltam a importância de adquirir conhecimentos aliados à prática. As falas das PAs, CLs e gestoras locais educacionais sinalizam que a proposta de formação do PNAIC criou um movimento em que a escola e os professores foram chamados a assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas, aliando a teoria e a prática, com propostas atraentes e significativas, reforçando a cultura da cidadania, via o direito à educação, e ao direito da aprendizagem das crianças.

Os relatos apontam como eram suas **práticas antes do PNAIC**. Ao perguntar às professoras: *Você poderia contar como eram suas práticas alfabetizadoras?* Temos os excertos:

Antes eu trabalhava de forma tradicional – bê-á-bá. Minha prática era mecânica, não havia uma análise da escrita... cobrava que ela escrevesse certo. (PA 3 MB)

Eu era tradicional. Antes eu seguia livro didático, o plano de curso mas não dava sequência nas aulas. (PA 4 MB)

Antes a alfabetização era só ler e escrever. Hoje ela é mais ampla e tudo interfere. Não é só codificar e decodificar letras... (PA 14 JF)

Com base nos depoimentos das professoras acima apresentados, fica evidente que a leitura (e a escrita), existentes em suas salas de aula, estava atrelada ao “decorar”, “codificar” e “decodificar”. Essa situação era recorrente nas práticas das professoras encarregadas da alfabetização ou das séries iniciais do Ensino Fundamental, como discorreremos no Capítulo 2, e expressa a dificuldade de entender (até mesmo por desconhecer) o imaginário infantil levando-as a conduzir práticas de ensino de leituras mecânicas e centradas na memorização das conexões entre fonemas e grafemas. São exemplos dessa imagem de professoras de leitura as lembranças escolares registradas nas memórias.

Freire (1987) critica a pedagogia tradicional denominada por ele como “educação bancária”, na qual o educando é visto como reprodutor de informações depositadas em sua cabeça, para ele, essa prática torna o educando um mero receptor e repetidor do que lê e ouve. Freire (1987) ressalta que este tipo de educação:

Conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador. Quando mais se vai enchendo os seus recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educandos serão. Dessa forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, (FREIRE, 1987, p. 58).

O pensamento de Freire aponta para uma pedagogia transformadora, o homem (no nosso caso a criança) é sujeito da construção da própria história, é protagonista do seu saber.

Recordemos, no Capítulo 2, quando mencionamos o desabafo de Graciliano Ramos e Françoise Dolto, duas experiências que se entrelaçam aos relatos das PAs

3 e 4 de MB, acima. Vimos, a teimosia do menino Drumond, que reivindica para si a liberdade de imaginar e experimentar, expondo, ainda, nas entrelinhas do poema o desejo de uma experiência plena de imersão na leitura. Talvez possamos afirmar, que é muito provável que poucos meninos e meninas tiveram oportunidade de vivenciar (e ainda não vivenciam) essas experiências nas suas infâncias.

Da conversa com as professoras surgem os “Direitos de Aprendizagem”, o que elas pensam sobre isto? Qual a proposta que, em sua concepção, se encontra neste termo?

A criança tem direito de aprender e nós professores temos que encontrar formas de ensinar. (PA 1 JF)

Vi como uma troca de objetivo para direito e eu achei assim diferente, eu achei mais forte. EU: Em que sentido? No sentido de responsabilidade do professor para com o aluno. É direito dele (o aluno) adquirir aquilo. É sua responsabilidade estar proporcionando aquilo, o direito é mais forte, deu mais impacto para mim. Eu ouvi críticas mas eu gostei muito. (PA 3 JF)

Os direitos mostram um caminho, é um norte para o professor. Eu acho possível alfabetizar até oito anos... o processo de alfabetização não termina, o SEA deve ser consolidado até o 3º ano. Acho que a criança tem que sair do 1º ano alfabética, seria o ideal. (PA 9 JF)

Os excertos acima nos remetem, ao Capítulo 2, às exigências do menino teimoso que hoje é um escritor consagrado, e nos levam a pensar que ele e todas as crianças do país têm o direito às aprendizagens, como sujeitos protagonistas das suas próprias histórias. Desse modo se persegue a consolidação das proposições para o Ciclo da Alfabetização, como afirmam os documentos conceituais e metodológicos para a definição de direitos.

Isto propõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças - seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, no investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. (MEC, 2012, p. 18).

O relato da PA 1 JF “*nós professores temos que encontrar formas de ensinar*” aponta a nossa responsabilidade de encontrar caminhos para que as aprendizagens aconteçam para todos.

Para mim a maior exclusão na educação é não ensinar, maior forma de exclusão é você ver que a chance do menino mudar a vida vai ser através da escola, é o papel da escola ensinar... então eu planejo de acordo com a necessidade da criança, busco trabalhar com o lúdico e isso me atrai muito. Pensar o aluno como cidadão, como pessoa, como indivíduo que tem direitos constituídos. (PA 13 JF)

A voz acima nos faz pensar nos direcionamentos das políticas, na direção que os docentes e toda escola deve tomar para que a aprendizagem aconteça. Nesse sentido, perguntamos: Fazendo da mesma forma? Que inovações foram apontadas pelas docentes que possibilitam novas práticas alfabetizadoras? O PNAIC possibilitou encaminhamentos metodológicos e didáticos para assegurar o direito à aprendizagem?

Ao perguntar o que o PNAIC trouxe de novidade que contribuiu para a sua formação, para a aprendizagem dos alunos e para o seu desenvolvimento profissional, as professoras relataram como se dava o processo de alfabetização e a contribuição do PNAIC para as práticas, o que possibilitou o desenvolvimento profissional. Apontaram como **aspectos inovadores**: Leitura deleite, trabalho com jogos, a ludicidade e o ditado conceitual foram os mais mencionados. A leitura deleite ocupou um lugar privilegiado em todas as vozes (PAs, GLs, OEs, CLs) como diferencial do PNAIC e revela o legado que o PNAIC deixou. Diante disso, daremos um tratamento especial ao tema **Leitura deleite**. Os discursos anunciam...

Uma coisa que me chamou a atenção e ainda faço foi a Leitura deleite, isso me encantou... o despertar do aluno pela leitura e a escrita. Eu trabalhava um dia na semana com livros da biblioteca, mas depois do PNAIC essa prática foi constante. Foi maior motivação e fascínio pelos livros e a leitura. (PA 6 JF)

Ouço relatos que a leitura deleite foi o maior legado do Pacto, hoje já se perdeu. Aí eu acho que a gente confronta muito com as concepções do professor, com a concepção do que está sendo colocada no curso e aí quando essas concepções não se aproximam ele não trabalha. Faz porque é uma exigência mas depois não continua (PA 12 JF)

Temos nos excertos o despertar da Leitura Deleite, nas entrelinhas podemos interpretar que as professoras, que lidam com as crianças em fases iniciais de escolarização, não dispunham de condições básicas (pelo desconhecimento ou concepções) para se apresentarem como modelos de leitores e, desse modo, estariam em dificuldade para desempenhar o papel de mediadoras na constituição de novas gerações de leitores. A leitura literária foi um ponto positivo e que fez

parte da rotina nos encontros, muito importante para incentivar práticas leitoras nos professores, e também as narrativas escritas que as professoras deveriam se revezar para redigir, e nas quais descreviam tudo que aconteceu no encontro para, posteriormente, ser lido, favorecendo também práticas de escrita.

Pensando no campo de pesquisa educacional, alguns estudos têm apontado para o perfil de leitura de professores. Que práticas de leitura têm as professoras?

Eu leio jornais, revistas e livros voltados para ensino-aprendizagem. (PA 9 MB)

Eu tenho hábito de ler sim. E gosto muito! Minha leitura atualmente abrange textos diversificados: religião, histórias infantis, notícias. Mas já apreciei também romances leves e livros de autoajuda. (PA 3 MB)

A segunda parte do excerto da PA 3 MB mostra o universo de leitura ao qual a PA se apropriava (romances leves e autoajuda) e hoje tem uma prática diferente, e descobre outras formas de ler.

Sobre essa questão, o estudo de Batista (1998) aponta que professores já foram identificados como leitores escolares, os que leem somente materiais que circulam no ambiente escolar para fins escolares (pedagógicos). Setton (1994), já identifica outro tipo de leitor, o que lê títulos fáceis e com pouco (ou nenhum) prestígio acadêmico, como *best-sellers*, livros de autoajuda e literatura dirigida ao público feminino.

E qual o perfil de professores que encontramos nas escolas? Os professores têm hábitos de leitura? O que leem? Têm habilidades de leitura e escrita? Como superar este limite? Têm proporcionado aos estudantes espaços e tempos para a leitura? Como passar a descobrir o prazer pela leitura além da sua funcionalidade imediata?

Podemos encontrar indícios nos relatos a seguir. A PA 13 JF demonstra extrema preocupação com o perfil de professores que estão nas classes de alfabetização:

Um contingente grande de professores e que estão sendo formados em cursos de pedagogia (a distância). Está entrando pessoas sem preparo, a profissão está ficando sucateada, sem preparação nenhuma. Fico apavorada, é muito grave... o curso de pedagogia é o mais fácil para passar na prova do ENEM. Penso que a SE deveria obrigar os professores a fazerem os cursos... se não obrigar ninguém faz. As professoras não leem. Eu ofereci um livro para uma colega de trabalho e ela falou que não gostava de

ler... Eu me pergunto: como uma professora alfabetizadora vai alfabetizar se não gosta de ler? Ela não deve ler nada para as crianças, eu estou muito assustada com o que está acontecendo, sabe. A alfabetização é o alicerce da vida. Ver meninos chegarem no 7º e 8º anos sem estarem alfabetizados é um erro muito grande, muito grande mesmo. (PA 13 JF)

As falas acima são mais que um relato. É um apelo e apontam rumos para a educação, formação docente e políticas públicas de valorização do magistério.

Os excertos são confirmados pelos estudos de Rosa (2006) em que destaca o cenário do quadro de professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Descreve esses profissionais constituindo

segmento de educadores que atuam na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, contingente este formado prioritariamente por mulheres, com nível de formação Normal Médio ou o curso superior em Pedagogia e que têm sofrido com uma histórica desvalorização profissional. (ROSA, 2006, p. 126)

A conclusão da autora corrobora com o perfil de PAs já apresentados no Capítulo 6 e como se deu a entrada na carreira e o que elas pensam sobre a profissão docente, excertos presentes no início deste capítulo. Ainda que se possa acusar a conclusão de simplista, posto que sem uma análise aprofundada por meio de uma amostragem significativa de professores, é preciso encontrar formas de reverter esse cenário, tanto em relação às mudanças das práticas leitoras e outras práticas alfabetizadoras, quanto nas representações que circulam socialmente acerca do seu perfil de leitura.

Outros indicadores apontam que o PNAIC possibilitou, aos professores, ampliar o conhecimento teórico para a prática.

O PNAIC trouxe jogos, música, literatura, brincadeiras, a rotina do trabalho, a sequência didática. O PNAIC trouxe muito a prática pedagógica do professor. Só não evoluiu quem não quis. (PA 7 MB)

A leitura deleite, a identificação do nível da criança se encontra (Psicogênese da língua escrita) para o professor saber como trabalhar com ela, a interdisciplinaridade – trabalhar um tema com todas as disciplinas, de forma interdisciplinar. A sequência didática para ter uma sequência, um planejamento da atividade. É uma forma de sistematizar o ensino, dar uma sequência. (PA 2 MB)

Sobre o conhecimento apontado pela PA 2 JF, identificamos, , através das análises, que tanto para as professoras de Matias Barbosa, como para as de Juiz de Fora, o PNAIC agregou conhecimentos, visto que algumas temáticas abordadas no programa foram propostas novas, as quais elas desconheciam. Reconhecem que esses embasamentos teóricos e práticos são fundamentais para/no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, nos perguntamos como, de fato, uma professora cuja função é alfabetizar, se não possui os conhecimentos necessários para a sua tarefa? Reconhecemos que muitos saberes são construídos ao longo da trajetória profissional, porém, algumas competências básicas já deveriam ter sido consolidadas desde o início do exercício profissional.

As novidades foram a caixa do CEEL, os jogos, as propostas de ensinar através das brincadeiras, do lúdico. (PA 1 MB)

O PNAIC trouxe inovação, a produção de texto, a forma como foi apresentada não tinha pensado. (PA 5 MB)

Para mim as inovações foram: os Direitos de aprendizagem que dava um direcionamento no trabalho, a Leitura deleite, Produção de texto, o trabalho com Gêneros textuais. As propostas são aplicáveis. (PA 7 MB)

O PNAIC trouxe inovação: trabalho com gêneros (diferentes tipos de textos), os livros de literatura; a sequência didática; a leitura deleite. (PA 14 JF)

Os relatos indicam a relação entre a **teoria e a prática** e os saberes que ainda não haviam sido consolidados e não faziam parte das suas práticas na sala de aula. Pelos relatos apresentados, percebe-se que já existe uma compreensão por parte dessas professoras de que as práticas alfabetizadoras, de leitura e escrita, a serem desenvolvidas nas salas de aula precisam contemplar situações que possibilitem aos alunos a descoberta dos usos e funções da língua e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a diversidade de textos existentes em nossa sociedade, bem como as convenções inerentes a cada um deles, implicando, portanto, a noção de letramento, conforme vem sendo explicitada na literatura (KLEIMAN, 2012; SOARES, 2005; ALBUQUERQUE; LEAL, 2004)

No decorrer da entrevista uma PA lembrou como foi o seu processo de alfabetização

Minhas lembranças da época que fui alfabetizada são muito claras, porém, não guardei encanto desse processo, por ter sido mecânico e doloroso, porque quase não brincava e eu adorava

brincar. A escola era rígida e não proporcionava nenhum momento lúdico. Era sempre atividades escritas, método silábico, através da Cartilha que chamava “Porta de papel”. Eu lia os livros da Mary França. Quando chegava em casa tinha que decorar a cartilha e as fichas, era cansativo. (PA 9 JF)

Fui alfabetizada com o método fônico, iniciava-se com as vogais depois as consoantes, em seguida formavam-se as sílabas e as palavras. Método tradicional. Os momentos de leitura eram raros, basicamente leituras do quadro negro, cartazes e cartilhas. A escrita era cópia do quadro, das cartilhas e ditado. (PA 9 MB)

Nestes depoimentos, destacam-se alguns elementos que parecem ser relevantes para identificar os fatores que dificultam (ou favorecem) a prática alfabetizadora e as possibilidades de discutirem as narrativas para desenvolverem, de forma coletiva e colaborativa, estratégias de ensino utilizadas, apontar novas estratégias. Nesse sentido, colocam-se as seguintes questões: - Somos um grupo de leitores? Adotamos (ou não) uma diversidade de materiais e gênero? Permitimos que as crianças sejam crianças? Que modelos estamos seguindo? Que práticas estão sendo vivenciadas? Como acontece o acesso aos outros bens culturais, tanto para os professores quanto para as crianças?

Defendemos que a formação em serviço, no contexto escolar, é importante para a reflexão de como me vejo (nos vemos) como alfabetizadores, leitores e escritores e, com isso, fazer um movimento de busca de novos referenciais para prática docente. Estratégias de formação docente podem ser implementadas: narrativas autobiográficas sobre o processo de leitura e escrita; debate sobre as experiências práticas de leitura e escrita; pensar em propostas de leitura com pares; pensar um projeto que envolva toda a escola com a leitura, adotar a cultura de empréstimos de livros, oficinas literárias para professores, oferecer práticas de leitura diárias, como a leitura deleite, sistematizar a roda de conversa, roda de leitura, criar uma cultura de registros escritos das experiências (professores e alunos), estabelecer no calendário escolar e na prática a feira de literatura e cultura, e propor atividades semelhantes às vivenciadas no processo de formação.

Nosso argumento para a formação na escola encontra respaldo em Formosinho (2009) na perspectiva do desenvolvimento profissional como um processo, é vivencial e integrador porque a formação acontece no contexto da prática e de forma coletiva.

Ao perguntar às professoras sobre a contribuição do PNAIC para a mudança ou ressignificação da prática alfabetizadora, as PAs responderam que a dificuldade é fazer a transposição didática e da falta de continuidade dos professores em manter as propostas do PNAIC nas salas de aula.

A dificuldade é fazer a transposição didática e levá-la (teoria) para dentro da sala de aula. (PA 12 JF)

Percebo que uma minoria dos professores mostra interesse em aplicar as propostas do PNAIC. As pessoas têm muita resistência ao novo. Elas preferem manter o mesmo padrão... (PA 2 MB)

Mas eu às vezes me sinto nesse conflito, tenho conhecimento teórico nessa área porque sempre estudo, sou chamada de teórica pela coordenadora do meu grupo de estudo, mas no cotidiano eu consegui trazer algumas vivências, mas também tenho dificuldade. (PA 12 JF)

Estes relatos mostram a contribuição do PNAIC e o reconhecimento das professoras sobre as propostas que, em sua opinião, são inovadoras. A abordagem dos temas e os encaminhamentos metodológicos do PNAIC estavam relacionados com conhecimentos que já deveriam ter sido consolidados por elas, muitos conceitos, atividades e propostas vivenciadas pelas PAs nos encontros eram vistos como inovadores, mesmo em se tratando de um público experiente e 100% com graduação e muitas com especialização. Sobre essa questão a F 2 ressaltou a sua preocupação. Ainda, acerca de suas falas, depreende-se a dificuldade que encontram em fazer a transposição didática, ou seja, reconhecem que não basta ter a teoria.

Segundo Perrenoud (1993), é comum os professores possuírem conhecimento teórico, porém não sabem realizar, na prática o que o autor denomina de “transposição didática”. Perrenoud (1993) afirma que “Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Diante da reflexão do autor, a transposição didática dos saberes pelos professores vai além do domínio dos conhecimentos acadêmicos. Depende do ambiente formativo e do contato com a realidade dos alunos, sejam crianças ou adultos.

Nesse sentido, nos perguntamos sobre as professoras, diante do reconhecimento de que sentem dificuldade em realizar a transposição didática que

menciona Perrenoud: Como aplicá-la de fato na prática? Como percebem a alfabetização? Em que perspectiva? Elas percebem a música, a ludicidade, a poesia, a literatura, como expressão da arte? Como estética? Privar o aluno deste conhecimento é negar-lhe o que é direito.

Alfabetização é um processo que desenvolve a habilidade de ler e de escrever, codificação e decodificação do sistema de escrita. O letramento seria o uso competente nas práticas do cotidiano, sociais e em diferentes contextos. As minhas percepções mudaram muito a partir da formação continuada. (PA 9 MB)

Hoje eu vejo a alfabetização de várias coisas juntas. Antes a alfabetização era só ler e escrever. Hoje ela é mais ampla e tudo interfere. Não é só codificar e decodificar letras... O letramento amplia possibilidade de usar os textos e a língua. (PA 14 JF)

O trabalho com arte é importantíssimo. EU: Por quê? Porque a arte, para todas as áreas é a coisa do sensível, é a coisa do belo, a gente aprende muito assim, a questão da cultura para que o professor possa passar a cultura para o aluno ele também precisa ser o consumidor da cultura, né?! (PA 2 JF)

A questão da estética para mim é muito importante, acaba refletindo na matemática, no português. Alguns professores ficam na rotina e poucos vão ao teatro, cinema, poucos leem fora das questões educacionais, poucos vão a museus, viagens... ou por falta de recursos para investir no capital cultural, se ele tem um capital cultural elevado ele faz a diferença para os alunos, vai mobilizar a escola para isso... se você não tem experiência e não faz ele não vai passar isso para o aluno. (PA 9 JF)

Quando você não leva a arte para o aluno, quando você não leva coisas que ele não conhece você não está ensinando, você não está educando... ensinar o que ele já sabe é muito fácil... então quando você leva uma música diferente para ele ouvir, quando você amplia você está levando a arte, você está levando ensinamento e outra forma de vida que ele não conhece... (PA 13 JF)

As PAs 9 e 13 JF reconhecem a formação estética, a arte como forma de conceber a educação, a escola, a(s) infância (s) e arte na escola. É um grande desafio, respeitar a singularidade da criança. Para que isso aconteça, precisamos conhecê-la e entendê-la. Interessante observar que a PA 9 MB e a PA 9 JF, são professoras que foram alfabetizadas na perspectiva tradicional e percebem que existem outras formas de ensinar e incorporam em suas práticas esses conceitos.

Soares (2005) defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de Letramento e propõe distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/

aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

A respeito das novas concepções de alfabetização na perspectiva do letramento e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita, com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler. Muitas iniciativas de política pública têm sido implantadas buscando, sem êxito, uma melhoria na alfabetização. Citamos algumas dessas iniciativas: a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade, a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização (PNE 2011/2020 - BRASIL, 2011), o investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento e o PNAIC.

Kramer (2007), pensando na transição da criança de 6 anos de idade para o Ensino Fundamental, propõe quatro eixos, baseados em Benjamin: 1) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; 2) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz histórias; 3) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição e, 4) A criança pertence a uma classe social. Propõe a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que implica:

Ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. [...] A educação infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. (KRAMER, 2007, p. 20)

A autora propõe o acolhimento, garantia ao acesso das crianças às escolas, assegurar o direito de brincar, criar, aprender. Como professores e educadores devemos pensar a escola como instância cultural. As crianças são sujeitos de

cultura. Produzem cultura e são produzidas na cultura na qual estão inseridas no espaço e tempo, são sujeitos da história, trazem consigo valores, experiências e suas singularidades e, por isso, devem ser respeitadas e terem seus direitos garantidos e assegurados.

Kramer (2007) nos alerta: “Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social” (p. 19) [...] “Sem conhecer as interações, não há como educar as crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias”. (KRAMER, 2007, p. 21).

A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dá margem para a formação estética. Quando se propõe uma ruptura tão brusca, inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, pensamos que a alfabetização por via a arte, a literatura, a ludicidade, rompe com a ideia de que a linguagem é só servir para comunicar, a linguagem vai além, está nos diferentes gêneros e portadores textuais, na literatura, jogos, leitura deleite. Precisamos desenvolver nas crianças o gosto pela leitura, formar hábitos nesta perspectiva.

Segundo Tardif (2014), embora os professores utilizem saberes diferentes, o uso dos saberes ocorre a partir das situações vivenciadas. O saber está a serviço do trabalho, significando que os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas são relações mediadas pelo trabalho, ou seja, pela prática alfabetizadora, a qual lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações-problema. Mudar o foco da formação para o desenvolvimento profissional implica a mudança de postura dos professores e dos agentes da escola, no trabalho pedagógico integrado e na responsabilidade pelas ações de todos visando a aprendizagem dos alunos.

O excerto da PA 2 JF,

O conhecimento traz um empoderamento para o professor de saber o que está fazendo... de saber onde quer chegar e isso o PNAIC trouxe. (PA 2 JF).

Sobre essa questão Sarti, (2012) ressalta que, nas últimas décadas, há um movimento de profissionalização docente, que se apresenta como principal caminho para o *empowerment* (empoderamento) dos professores, ou seja, para torná-los mais autônomos e responsáveis pelo andamento dos trabalhos na sala de aula.

E a **aprendizagem dos alunos**, a alfabetização na idade certa... o que pensam as professoras?

Todas serem alfabetizadas é bonito de falar, seria o ideal, mas cada criança é uma criança, mas nem sempre conseguimos. Essa premissa levou em consideração as dificuldades das crianças e outros aspectos que interferem na sua aprendizagem? Temos que pensar nisso e levar em consideração (a família – trabalho de parceria, de incentivo, tempo para estudo). O PNAIC auxiliou o professor para o seu trabalho. (PA 3 MB)

É possível alfabetizar na idade certa, mas nós precisamos rever algumas estruturas, ver a questão da formação do professor, porque por mais que tenha a formação eu estou percebendo que não está sendo suficiente...(PA 12 JF)

Eu acho que é muito difícil porque são “n” problemas – não existem crianças iguais, não existe turmas iguais, a nossa realidade é diferente para as crianças – problemas familiares, de estrutura da criança, de alimentação, fisiológicos... é muito difícil. (PA 12 JF)

Ao acho possível alfabetizar até oito anos... o processo de alfabetização não termina mas o SEA até o 3º ano estar consolidado é importante. Acho que a criança tem que sair do 1º ano alfabética, seria o ideal. (PA 9 JF)

Nas análises dos relatos percebemos que o PNAIC contribuiu para aprendizagem dos alunos e algumas professoras disseram que é possível alfabetizar até 8 anos de idade.

Sobre as avaliações externas as professoras apontaram:

As provas são extensas e a forma que ela é elaborada, questões de múltipla escolha, as crianças não estão acostumadas a serem avaliadas dessa forma. Precisamos descobrir os motivos que os alunos não aprender e a escola focar na alfabetização. (PA 7 JF)

As avaliações externas não estão relacionadas com a realidade do aluno, da escola. O acompanhamento e os encaminhamentos do aluno na escola é mais importante. (PA 8 JF)

O compromisso do profissional com o ensino e com o aluno foi um ponto marcante nas entrevistas. As professoras destacaram que o comprometimento é inerente a cada profissional.

Apesar dos resultados das avaliações externas, não terem alcançado os resultados esperados, segundo os relatos das GLs dos dois municípios, os professores e demais atores que participaram desta pesquisa apontaram uma maior participação dos alunos nas atividades. Relatam que não conseguem avaliar em que

dimensão o PNAIC interferiu nos resultados, entretanto, disseram que os resultados devem ser percebidos em longo prazo. Ressaltam que a evolução é percebida através das avaliações escolares. Muito mais que um resultado final é o resultado no processo, a evolução percebida no dia a dia: o que a criança aprendeu, sua participação na realização das atividades, os direitos de aprendizagem consolidados, o acesso à leitura e escrita e nestes aspectos foram percebidos os avanços. Apontam, ainda, que as crianças, em função das propostas serem mais significativas, se envolveram mais nas atividades.

Apesar dos avanços, os resultados esperados não atingiram a todos os alunos, atribuem vários fatores que vão além da formação: questões sociais, cognitivas, falta de estímulo e apoio da família. Essas observações foram recorrentes nos dois municípios. Comparando o IDEB percebemos que os dois municípios não atingiram a meta estabelecida e os resultados são bem próximos, como ressaltamos no Capítulo 4.

Alguns conseguem ser alfabetizados, outros não. O estímulo tem que ser constante e usando várias formas, vários métodos. Não existe um método único... o professor tem que entender o processo da alfabetização e fazer mediação. Devemos diversificar, trabalhar de acordo com a necessidade da criança. O professor tem que buscar outras formas, a não ser que a criança tenha uma deficiência. (PA 6 JF)

Uma coisa nos chamou a atenção como pesquisadora, apenas 04 PAs (3 de MB e 1 de JF) disseram que souberam dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), porém, não se aprofundaram nas análises, as escolas apresentaram os resultados e não se estabeleceu uma análise mais aprofundada. Esses relatos são das PAs de Matias Barbosa. As GLs dos dois municípios disseram que os municípios não ficam presos às avaliações externas, que o município segue as propostas das secretarias e do currículo de ambas as redes.

A avaliação é outro eixo do PNAIC. Esse eixo diz respeito às avaliações externas da alfabetização e estava relacionado com o planejamento, o currículo e os direitos de aprendizagem. A proposta do MEC para o acompanhamento do alcance do Pacto no cenário nacional foi a de criação da ANA. Embora tenhamos a Provinha Brasil, esta não se reveste de obrigatoriedade nem integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A realização do teste de desempenho acendeu preocupações que já são aparentes a outras avaliações externas. Uma delas diz respeito à restrição do

currículo escolar aos conteúdos da avaliação, preocupação já explicitada quando falamos sobre planejamento e fazer pedagógico. Bonamino e Sousa (2012) alertam que

[...] evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo [...]. (p.383)

Além de direcionar o ensino, a pressão por resultados e a responsabilização de professores, uma vez que eles estão recebendo os investimentos em formação e acesso aos materiais de qualidade para alfabetização, desviaria o foco de trabalho do processo de alfabetização o qual recairia sobre a prova. Os excertos apontam a realidade que as professoras enfrentam:

Eu penso que há muitas questões em torno disso. Temos que olhar essas questões porque sabemos que a criança não é só a escola, embora cobrem muito da escola. Temos problemas sérios: familiar, saúde, fome, higiene, são questões sociais que envolvem a questão da aprendizagem. A realidade é diferente de uma escola para outra e a participação dos pais interfere na aprendizagem. (PA 8 JF)

Nem todos os alunos tem o mesmo tempo, nem todos os alunos tem as mesmas vivências, temos alunos com vulnerabilidade social... eu percebo assim... que as famílias que estão mais empenhadas, que estão mais comprometidas com a educação das crianças são os meninos que têm melhores resultados. Os que não recebem o acompanhamento da família apresentam defasagem e a escola não está sabendo lidar com isso. Precisamos descobrir... como lidar com essa defasagem? Fazemos um movimento de envolver a família mas está difícil. (PA 12 JF)

Não escaparam das entrevistas as dificuldades encontradas pelos professores com relação à aprendizagem dos alunos. A falta de participação, as omissões na educação das crianças, a falta de imposição de limites, regras e valores dificultam o trabalho de ensinar, foram algumas questões apontadas nas falas.

Sobre o monitoramento e o acompanhamento das ações, o SisPACTO foi um instrumento que controlou todas as ações e resultados do programa. Vale ressaltar que se defende a necessidade dos sistemas locais de ensino, comprometerem-se de forma efetiva, com a política de alfabetização. É importante

refletir que a responsabilidade dos professores perante a aprendizagem dos alunos é um ato inerente à docência.

Nesse entendimento, Micarello (2015) expõe que é importante lembrar que a ANA não se restringe à aplicação de testes cognitivos aos estudantes, embora seja essa dimensão da avaliação que maior impacto traz ao contexto escolar e também a que mais mobiliza as escolas e os docentes. Compõem a ANA testes cognitivos de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e de Matemática, questionários contextuais que visam aferir aspectos relacionados às condições de oferta da educação: “condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outros” (BRASIL/INEP, 2013, p. 8).

Assim, um primeiro desafio que se impõe ao processo de divulgação e apropriação dos resultados da Avaliação Nacional de Educação é o de articular esses instrumentos - testes cognitivos e questionários contextuais- na produção de um diagnóstico que englobe diferentes aspectos que impactam a qualidade da educação. Esse é um dos desafios importantes, uma vez que são ainda poucos os estudos que busquem articular os fatores contextuais ao desempenho dos estudantes, sendo essa frágil articulação um dos fatores que contribuem para uma exclusiva responsabilização dos professores pelos resultados alcançados pelos estudantes (p.73).

Micarello (2015) sinalizou que há outras possibilidades de uso da ANA que vai além da quantificação. Reduzir a avaliação a números seria deixar de fora desse processo outras variáveis que influenciam o processo de alfabetização, e que vão além da sala de aula, como as condições socioeconômicas dos alunos, questões relacionadas à desigualdade social, acesso a cultura (leitura, escrita e outras formas de manifestações culturais, as condições das escolas, sua infraestrutura e recursos humanos e materiais e que precisam ser consideradas pelas políticas públicas para que se possa alfabetizar mais crianças com qualidade e dentro do tempo esperado, que certamente diferenciam o ensino e nos resultados.

Apontamos a necessidade de ampliar a pesquisa para conhecer como os dois municípios (secretarias de educação, escolas e professores) se apropriam das avaliações externas e dos seus resultados e, que ações gestoras e pedagógicas estão presentes nos contextos. Não seria propósito deste estudo e face aos objetivos traçados por nós, não nos debruçamos nestas análises.

Sobre essas questões, as gestoras locais dos dois municípios explicaram que o município desenvolve suas propostas pedagógicas em consonância com o currículo de cada rede, sem se restringirem apenas às avaliações externas. O

trabalho é desenvolvido tendo como meta a aprendizagem dos alunos e, ainda que participem das avaliações externas, prioriza-se, principalmente, as avaliações escolares incluídos, nesse processo avaliativo, a prática de ditado conceitual e a proposta de situações que contribuam para o progresso dos alunos. O município de Juiz de Fora acompanha mais os resultados do PROALFA que é uma avaliação do Estado de Minas. Em Matias Barbosa, além das avaliações externas, o município elabora e aplica duas avaliações/ano. Essa avaliação procura atender a realidade do município e traçar diagnóstico da aprendizagem dos alunos para ações pedagógicas.

Como desenvolver práticas de alfabetização que favoreçam a aprendizagem das crianças? É possível práticas efetivas?

Os estudos de Moraes, Albuquerque e Leal (2005) apontam que dependendo da prática alfabetizadora as crianças tem a possibilidade de alunos do 1º ano do ciclo se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como as atividades propostas pelo PNAIC e outros cursos, como apontam as professoras participantes deste estudo.

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, concretização de práticas docentes que garantam os direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do PNAIC e áreas a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos nos fascículos do programa. O principal objetivo dessa proposição é que tal exemplo possa servir de ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas. (p. 22)

Apesar de alguns avanços observados, as professoras reconhecerem o direito da criança à aprendizagem e, a alfabetização na perspectiva do letramento,

ainda não atingiu todos os professores e alunos. Ademais, apontam que, entre outros fatores, a falta de interesse, na mudança da prática e no apoio da família, prejudica o processo ensino-aprendizagem.

Por isso, é fundamental assegurar o desenvolvimento profissional é necessário maior valorização e reconhecimento da carreira docente, melhoria das condições de trabalho, que as escolas sejam dotadas de recurso e, sobretudo que haja engajamento, trabalho coletivo, troca entre os pares e que a escola adote a cultura de espaço formativo e aos professores que oferecem aos seus alunos práticas significativas, atraentes, assegurando as condições necessárias para que elas se desenvolvam.

Sobre a aprendizagem dos alunos, as PAs identificam avanços e maior participação dos alunos nas atividades. Não conseguem avaliar e perceber em que dimensão o PNAIC produziu resultados, entretanto disseram que esses devem ser percebidos em longo prazo. Apontam que, apesar dos alunos se mostrarem mais interessados e participativos, os resultados esperados não atingiram todos os alunos. Essas observações foram recorrentes nos dois municípios. Comparando o IDEB percebemos que os dois municípios não atingiram a meta estabelecida e os resultados são bem próximos.

Nesta tese, as contribuições que as professoras entrevistadas percebem auferir da participação no PNAIC e em outros programas de formação continuada apontados nas falas, sugerem, principalmente no caso do PNAIC, uma extensão da formação no contexto escolar de modo a incluir todos os professores e demais profissionais. Além disso, aponta a sua extensão aos estudantes, professores, vinculados às graduações e licenciaturas. Consideramos de grande importância a criação de grupos de estudos, discussões nas reuniões pedagógicas, incentivados pelas redes de ensino dos municípios, nos quais os profissionais de cada escola pudessem se reunir para refletir sobre as práticas adotadas.

Diante disso, as ações estariam voltadas para a realidade onde atuam, no sentido de estabelecer uma política de formação continuada local, sistematizada, e, ainda, o desenvolvimento de outras políticas institucionais de valorização da profissão docente ao longo da profissão, destacando a implementação de planos de carreira, que contemplem tanto a possibilidade de ganho financeiro, quanto o investimento pessoal por meio da capacitação periódica dos professores visando o desenvolvimento profissional docente.

8

Considerações finais

Sempre que se produz um novo conhecimento também se produz um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que damos conta disso. (COSTA, 1996, p. 13).

Nas considerações finais, são apresentadas as observações gerais relacionadas à tese, que buscou compreender quais os sentidos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, no contexto de dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa e Juiz de Fora. Procuramos, ainda, entender como se deu a gestão dos dois municípios, de forma que as propostas dessa política pública chegassem aos professores e à sala de aula. Esses municípios são marcados por diferenças populacionais, econômicas, culturais, sociais, de localização geográfica e regime de ensino. Essa opção por duas realidades distintas se justifica pela necessidade de compreender o alcance do PNAIC no atendimento das professoras que atuam no primeiro ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental.

Para tanto, o procedimento adotado foi a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados, para a obtenção dos dados, constituíram-se da aplicação de questionários, com perguntas fechadas e abertas, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores (três Coordenadoras Locais, nove Orientadoras de Estudos, vinte e sete Professoras Alfabetizadoras, duas Secretárias de Educação e três Professoras Formadoras) que participaram do PNAIC em Matias Barbosa e Juiz de Fora, no período de 2013 a 2015. Além desses instrumentos, pesquisamos, nos documentos oficiais do programa, as legislações municipais e orientações locais sobre a implantação dessa política de formação.

Ao escrever as palavras finais da presente tese, reafirmamos que a alfabetização ainda constitui um desafio para a escola pública brasileira, para a sociedade, bem como para as políticas educacionais. Com o PNAIC, a alfabetização, que antes era restrita a ações isoladas, como ações e programas estaduais e municipais, ganhou um espaço maior nas esferas nacional, estadual e municipal.

O PNAIC se configurou como um compromisso formal entre os entes da federação (governo federal, estados e municípios), com objetivo de alfabetizar

todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano de escolaridade, e envolveu outros eixos de atuação, além da formação continuada de professores. O Programa foi implementado em 2012 e estruturado até 2016 como um curso presencial, com concessão, aos diferentes envolvidos, de bolsas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento na Educação (FNDE), com o objetivo de contribuir para estudo e pesquisa. No decorrer da tese, verificamos que o PNAIC foi um programa abrangente, necessário e importante para a melhoria da prática docente nas classes de alfabetização.

Retomando as questões norteadoras da pesquisa realizada, são apresentados os princípios achados.

Qual o perfil das professoras alfabetizadoras? Esse perfil favoreceu a participação no PNAIC?

Todas as professoras possuem graduação, com predominância em Pedagogia. Apresentam bom nível de escolaridade, predominando especialização. Em Matias Barbosa, percebe-se a ausência de formação *stricto sensu* – mestrado e doutorado; e, em Juiz de Fora, cinco professoras possuem mestrado e uma possui doutorado. Os resultados apontam o investimento das professoras em formação ao longo da carreira, seja participando das políticas do governo federal, políticas locais ou através de cursos de pós-graduação.

De um modo geral, essas professoras buscam a formação para adquirir novos conhecimentos, competências, aperfeiçoamento e mudança da prática. A formação das docentes está em conformidade com o dispositivo da LDB 9394/96, que determina a formação superior como requisito para a atuação dos professores da educação infantil e séries iniciais. Esses dados apontam um bom nível de formação dos professores participantes da pesquisa.

A análise dos dados revelou, também, que o grupo de professoras do Município de Juiz de Fora busca formação para se manter no mercado de trabalho, visando a uma melhor colocação no processo seletivo de contrato. Ademais, percebe-se também que, para eles, a formação promove acesso na carreira do magistério. Os dados revelam que o investimento pessoal na formação continuada, agregado à experiência na sala de aula, são fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática. Algumas professoras apontam que se sentem felizes como docentes, entretanto, atribuem a

desvalorização profissional e o baixo salário como fatores determinantes para se retirarem da sala de aula e buscarem novas oportunidades.

Os resultados indicam que, do grupo de professores, todas são mulheres, têm mais de seis anos de experiência e possuem mais de 30 anos de idade. A faixa etária predominante se situa entre 41 a 50 anos. Mesmo as mais experientes e com mais idade estão sempre em busca de formação. O grupo, em geral, possui experiência em sala de aula dos anos iniciais. Ou seja, trata-se de um grupo que se especializa e que se mantém ativo no círculo formativo. Ambos os grupos apontam a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. A jornada de trabalho requer esforço para buscar a formação. A escolha pelo magistério foi apontada como primeira opção para a maioria das professoras entrevistadas. Algumas professoras afirmaram ter sentido dificuldades no início da carreira e que foi na prática que aprenderam, principalmente com as colegas mais experientes.

Como características comuns ao grupo de professoras dos dois municípios, pode-se citar: não tinham o magistério como uma primeira opção; depararam-se com a docência ainda no momento de formação inicial; e possuem dificuldade para alfabetizar. Constata-se, em suas falas, que se sentiam despreparadas para assumir tamanha responsabilidade. Um fato percebido é a vontade do grupo de transformar a realidade, o desejo pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, o que denota o compromisso político e pedagógico da profissionalização docente. Ser professor, para esse grupo, requer busca constante de formação, que promova o desenvolvimento profissional. Observa-se que se trata de um grupo comprometido, ao longo da carreira, na busca de oportunidades formativas, com o propósito de aumentar a qualificação docente (ANDRÉ, 2016).

A pesquisa aponta que professoras experientes e com formação têm deixado o magistério em busca de melhores condições de trabalho. Reconhecemos, através dos relatos das professoras, a desvalorização profissional por parte da sociedade (incluindo os familiares), pelos governantes e Gestores Locais. Os sentimentos de angústia, instabilidade, insegurança e desvalorização profissional estavam presentes em seus relatos, sentimentos esses que anunciam uma possível crise da identidade docente.

Esses dados expõem que a expectativa acerca da valorização social da profissão; o *status* que ela atribui a quem a pratica e a forma como os estudantes

são recrutados para uma profissão são variáveis que podem resultar em melhor exercício do ofício (NÓVOA, 2017).

Retomando a pergunta: Esse perfil favoreceu a participação no PNAIC?

Acreditamos que sim, pois são professoras que valorizavam a formação continuada, comprometidas com a profissão, conscientes das dificuldades em torno do ato de alfabetizar e da necessidade de buscar novos conhecimentos (isso se aplica, inclusive, para os docentes que atuam em Matias Barbosa, os quais foram obrigadas a fazer o PNAIC). O PNAIC se mostrou um programa que atendia às necessidades dos professores e que contribuiu para a reflexão da prática, troca de experiências, bem como promoveu práticas mais significativas e inovadoras.

Como se deu o regime de colaboração nos dois municípios? Como se deu a gestão dos dois municípios para a implementação do PNAIC e de políticas locais de formação continuada?

Ambos os municípios adotam o regime de colaboração com o estado e governo federal. O regime de colaboração se refere à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão, estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular.

O sistema de ensino do município de Matias Barbosa é subordinado à Superintendência Regional de Ensino e não tem total autonomia nas tomadas de decisões. No caso de Juiz de Fora, por ser regime próprio, a Secretaria de Educação Municipal tem total autonomia nas tomadas de decisões, e sua relação com o estado é menor. Em relação à parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a secretaria de educação de Juiz de Fora estabelece uma relação mais próxima. É mais frequente a parceria e a participação desses professores nas formações do município.

Apesar das dificuldades, falta de recursos e repasse das verbas, aspectos apontados pelas Gestoras Locais percebemos o empenho, de ambos os municípios, para que o PNAIC fosse colocado em prática e chegasse até os professores e salas de aula. A chegada do PNAIC, nos dois municípios, se deu em 2012. Ao assumirem o Pacto, as redes municipais e estaduais de ensino reafirmam os seus compromissos com a educação pública e indicaram reconhecer que os educadores têm direito a

participarem de programas de formação continuada como uma atividade permanente e inserida em seu cotidiano.

O resultado da pesquisa evidencia os esforços da Gestão Local, dos dois municípios, por intermédio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e Departamento de Educação de Matias Barbosa, para colocarem as políticas de formação continuada em prática.

Segundo as gestoras, o fato das professoras alfabetizadoras de Matias Barbosa serem obrigadas a participar do PNAIC se justificava pelo objetivo de estabelecer uma identidade da rede, sem a interrupção das políticas de formação de professores alfabetizadores, o que contribui para a continuidade da prática nas salas de aula. Desse objetivo, decorre o de, de certa forma, garantir que os professores adotassem os saberes, atividades e materiais do programa, na intenção de promover o desenvolvimento profissional e o respaldo coletivo para a adoção dos princípios da formação nas atividades práticas docentes. O número de professores contratados, nos dois municípios, é outro fator a ser considerado. O grande quantitativo desses profissionais, especialmente em Juiz de Fora, que apresenta maior rotatividade dos professores no primeiro Ciclo da Alfabetização, vai de encontro a esses objetivos.

Sobre a implementação de políticas locais de formação continuada, em Matias Barbosa, as ações se mostraram mais tímidas, devido à falta de recursos financeiros e humanos, como apontou a Gestora Local. As professoras de Matias Barbosa disseram que o município oferece palestras e oficinas como ações de políticas locais de formação continuada. Esses dados são confirmados, através dos relatos da Gestora Local, Coordenadora Local e Orientadora de Estudo, pois, em Matias Barbosa, o investimento em cursos, como iniciativa local, se restringe, principalmente, a oficinas, palestras, reuniões pedagógicas e grupos de estudo. Este último foi implementado para os professores que não participaram do PNAIC (4º ao 9º ano). As professoras reconhecem as carências do município, em relação à implementação das políticas locais.

A Gestora Local de Matias Barbosa explicou que a falta de recursos humanos e financeiros dificulta a implementação de políticas locais de formação continuada. Ademais, em Matias Barbosa, que é um município de pequeno porte, o PNAIC serviu para criar uma cultura de formação continuada, fortalecendo os momentos de reflexão, estabelecendo grupos de estudos e a troca de experiências,

bem como colocou em prática as propostas formativas. A pesquisa atesta o esforço do município para o investimento na formação dos professores.

Outro dado que a pesquisa evidencia é o fato de que há uma maior sistematização e políticas locais no município de Juiz de Fora, pois há oferta de cursos e, além disso, o município conta com o Centro de Formação de Professores desde a década de 1990. Em Juiz de Fora, as professoras ressaltam a participação nos diversos cursos promovidos pela Secretaria de Educação. Os cursos são organizados conforme as demandas dos professores e escolas.

Isso mostra o impacto positivo de políticas como o PNAIC sobre os 70% municípios de pequeno porte do país que não possuem recursos para investir na formação continuada de professores. E, no caso dos municípios de grande porte, com mais recursos, o PNAIC também contribuiu, dada a importância dos entrevistados, em relação ao investimento em todo o processo de formação (formação dos Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores, o material didático com destaque no referencial teórico e atividades práticas, além de sinalizar outras bibliografias para estudo e pesquisa; a disponibilidade de livros de literatura para todas as turmas de alfabetização, caixas com jogos, a bolsa), entre outros recursos disponíveis, visando melhoria da prática docente e a aprendizagem dos alunos.

As Gestoras Locais dos dois municípios ressaltam a importância da articulação de ações gestoras para a implementação e continuidade das políticas de formação continuada. Porém, há um esvaziamento nas ações, que estão atreladas à concepção daquele que ocupa o governo, levando à falta de continuidade. A descontinuidade foi identificada, principalmente, nos relatos das professoras de Juiz de Fora, na constatação da falta de investimento do governo federal e por serem adotadas políticas de governo e não de Estado. Além disso, as participantes da pesquisa apontaram a falta de apoio dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos para desenvolverem, nas salas de aula, as ações do PNAIC. Essa situação, de certa forma, é negativa para a continuidade da formação no contexto escolar. Diante disso, apontamos a necessidade de maior investimento nas políticas de formação para professores alfabetizadores, através de políticas federais e das políticas locais. Ressaltamos, ainda, a relevância do envolvimento dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, a ampliação da carga horária para

planejamento coletivo nos contextos escolares. Essas medidas favorecem a continuidade do processo formativo.

Quais os aspectos dificultadores apontados pelas professoras em relação ao PNAIC?

Apesar de as professoras apontarem uma série de aspectos positivos de sua participação no PNAIC, a pesquisa identificou alguns entraves. São eles: as condições de trabalho; a descontinuidade da formação; a falta de apoio e de acompanhamento da prática docente pelos coordenadores pedagógicos; ausência de incentivo do diretor escolar; dificuldade para conciliar trabalho com estudo; e o pouco tempo da formação.

As condições de trabalho estão relacionadas à falta de valorização profissional e situação funcional nos dois municípios. Em Matias Barbosa, o percentual de professores contratados está em torno de 34% do quadro geral. Em Juiz de Fora, aproximadamente 60% dos professores trabalham na situação de contratados. A pesquisa apontou que a rede municipal está há dez anos sem concurso, e as professoras reconhecem que essa condição de trabalho é uma forma de desvalorização profissional. Instabilidade e insegurança permeiam a trajetória profissional.

Qual o impacto da rotatividade do professor para a participação nas formações e nos resultados dos alunos? Nesse sentido, conforme aponta também Imbernón (2012), a pesquisa identificou que é preciso um investimento na profissionalização do magistério voltado para a melhoria de fatores que abarcam a profissão. Além da formação, devem ser considerados: as questões salariais, a estabilidade no trabalho, os níveis de participação e envolvimento dos professores, a carreira e clima de trabalho. Caso contrário, continuará havendo o paradoxo de se ter professores com representativa formação e de reconhecido envolvimento no campo de atuação, os quais, em decorrência de condições de trabalho cada vez mais empobrecidas, evadem da atuação como professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse cenário enfraquece as políticas de formação e a condução do trabalho na sala de aula marcado pela descontinuidade. Apontamos a necessidade e a urgência de políticas de valorização do magistério que promovam políticas públicas de formação (inicial e continuada), bem como melhores condições de trabalho e de remuneração, tornando a carreira mais atrativa. Essa valorização, certamente,

deverá incidir na opção do profissional de permanecer em sala de aula, uma maior valorização dos profissionais do magistério, através de um plano de carreira que os estimule a melhorar a sua formação a progredir em suas trajetórias pessoal e profissional e, em decorrência, acarretar em melhorias no ensino.

Esse debate é necessário para que se possa refletir sobre o fato de que qualquer inovação que se pretenda levar adiante, mediante a formação continuada com perspectiva de desenvolvimento profissional e institucional, exige, por parte dos gestores, que estes não negligenciem as questões trabalhistas para a adequação (ou mudança) das práticas que atendam às propostas formativas.

Constatamos, por meio da pesquisa, que existem críticas acerca do processo de formação na universidade, especialmente por considerarem que há um afastamento que acabou por gerar o distanciamento entre a teoria e a prática do magistério da educação básica. Sobre esse aspecto, podemos pensar que esses desafios têm duas dimensões diferentes para a formação continuada. A primeira, a dimensão técnica – o domínio dos recursos tecnológicos e a relação com as novas demandas e sua relação com as novas formas de trabalho na sala de aula, novas demandas para o ofício docente; e a segunda, a busca por novos conhecimentos e saberes para atuarem nas turmas de alfabetização, visando à melhoria das práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos.

As professoras apontam a necessidade de dar continuidade à formação para sanar as lacunas da formação (inicial). Assim, uma visão de formação continuada compensatória também se faz presente na concepção das participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, Giroux (1997) acredita na importância de reconhecer os professores como intelectuais, mas também contextualizar, em termos normativos e políticos, as funções sociais que eles desempenham.

Assim, a participação dos professores alfabetizados no PNAIC parece ir além dessa ideia de formação continuada compensatória, pois a pesquisa reuniu elementos que apontam para um processo de desenvolvimento profissional, como destacado a seguir.

O PNAIC ofereceu instrumentos para a mudança das práticas pedagógicas e para o processo de alfabetização das crianças?

As entrevistadas apontam a distância entre a teoria e prática nos espaços formativos e a importância das vivências das práticas, seja na formação inicial, quanto na formação continuada. Ademais, afirmam que o PNAIC proporcionou

uma aproximação entre esses polos, bem como contribuiu com vivências práticas. A experiência e a valorização dos saberes docentes são condições necessárias e importantes a serem consideradas nos momentos de formação. Nóvoa, Gatti, André e Barreto, entre outros autores, ressaltam a necessidade de estreitar o diálogo entre teoria e prática e reconhecem que esse é um ponto frágil da formação.

A pesquisa aponta que as professoras necessitam de maior tempo para a formação e aprofundamento dos conteúdos. Esses relatos foram mais frequentes nas falas das professoras de Juiz de Fora. A falta de tempo oferecido pelos cursos aparece como aspecto preocupante, pois, apesar da duração do curso e da carga horária extensa (para um formato de cursos de formação continuada), as entrevistadas se queixaram do pouco aprofundamento nos conteúdos oferecidos. Algumas apontam que os professores não buscam formação, resistem, mas este estudo mostra o contrário, e isso pode ter relação com os aspectos positivos do PNAIC. Através da pesquisa, constatamos que o PNAIC não atingiu a todos as professoras da mesma forma. Pudemos perceber, através dos relatos, que a mudança da prática docente não afetou todos os professores que participaram da formação e que existem diferenças nos encaminhamentos das ações gestoras locais para que o PNAIC chegasse até ao professor e às salas de aula. Pelos objetivos propostos para este estudo, não temos como apresentar dados reais sobre essa questão e apontar encaminhamentos de estudos nesta direção para identificar a influência de uma determinada política de formação continuada para a prática alfabetizadora.

A pesquisa permitiu identificar que os alunos se mostraram mais interessados e participativos. Entretanto, apesar dos avanços na aprendizagem das crianças, os resultados esperados não atingiram todos os estudantes. Essas observações foram recorrentes nos dois municípios. Reconhecem que outros fatores influenciam a aprendizagem, ultrapassando a questão da formação: descontinuidade das políticas, rotatividade dos professores, questões relacionadas à cognição, família, questão social, entre outros. As participantes mencionaram que a escola não tem a cultura de análise dos resultados das avaliações externas, o que poderia contribuir, caso fosse desenvolvida, para a implementação de encaminhamentos pedagógicos, buscando maior êxito na tarefa de alfabetizar. Nesse sentido, um possível direcionamento, para pesquisas futuras aponta, a perspectiva de “identificar de que forma os municípios investigados se apropriam dos resultados das avaliações externas e quais ações gestoras e pedagógicas são postas a partir dos

resultados”. A preocupação de ambos os municípios é com o processo, como a aprendizagem acontece na prática.

Constata-se que o PNAIC contribuiu para ampliar o conhecimento das professoras e repensar a prática e possibilidade de mudança. Consequentemente, ampliou a participação e promoveu maior participação dos alunos, segundo a percepção das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa. Porém, alguns relatos demonstram a dificuldade do professor em colocar os conhecimentos em prática e evidenciam que as propostas do PNAIC não atingiram todos os professores da mesma forma. Esses dados demonstram a necessidade do acompanhamento e de retomar os conteúdos e propostas do PNAIC nos espaços escolares.

O PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?

Através da resposta a essa questão, procuramos expor a tese defendida por essa pesquisa. O que se percebeu, através das vozes não silenciadas, é que o grupo de professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa considera que o PNAIC proporcionou o desenvolvimento profissional, uma vez que possibilitou a troca de experiência, o material que favorece estudo e pesquisa e apresentou atividades práticas e lúdicas com os alunos, enriquecendo o trabalho dos professores alfabetizadores.

Em relação aos conteúdos abordados no PNAIC, além das temáticas abordadas nos encontros, o grupo ressaltou a leitura deleite, a sequência didática, o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o ditado conceitual como aspectos considerados inovadores. Muitas professoras desconheciam essas questões que permeiam a alfabetização, ainda que devessem ter tido contato em sua formação inicial. Esse fato gerou alguma dificuldade para que algumas se sentissem preparadas para “fazer diferente” e “inovar a prática”.

O curso, segundo os relatos, provocou reflexões sobre a prática. Nessa perspectiva, o PNAIC se fundamenta no processo de formação continuada com viés no desenvolvimento profissional, uma vez que tem como princípios: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Além disso, apontaram a atuação dos Orientadores de Estudos como fatores que deram sentido à formação e contribuíram para o seu desenvolvimento profissional como professoras

alfabetizadoras, bem como auxiliaram na busca da melhoria das suas práticas e aprendizagem dos alunos.

Por meio da formação continuada e da troca de experiências pedagógicas, é possível chegar mais facilmente às possibilidades concretas de novos caminhos para os problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, por meio das interações, nos modificamos constantemente e temos a possibilidade de mudar a prática na sala de aula. Na proposta do PNAIC, a reflexão foi ressaltada como importante nos momentos formativos para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente (BRASIL, 2012a). A pesquisa evidenciou que essa proposta parece ter se efetivado, como apontaram as falas das professoras participantes desta pesquisa.

O PNAIC atribuiu lugar de relevância aos Orientadores de Estudos para atuarem nos municípios, conferindo a estes a função de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, o que, segundo os relatos, constituiu um importante diferencial, uma vez que esses orientadores, por serem profissionais ligados às redes municipal e estadual de ensino, conhecem, de perto, a realidade, tanto dos professores, como dos alunos dessas redes de ensino.

As professoras elogiarem a atuação dos Orientadores de Estudos nos momentos dos encontros, afirmam que estes não acompanharam o trabalho na sala de aula, porque desenvolviam as suas atribuições laborais paralelas à formação do PNAIC, com exceção de Matias Barbosa, em que a Orientadora de Estudos acompanhou as atividades nas escolas. Isso foi possível, porque o município ofereceu condições para que sua atuação fosse exclusiva ao PNAIC e no acompanhamento das ações das professoras no contexto das escolas.

Apesar da relevância dada aos orientadores de estudos por conhecer de perto a realidade dos professores e dos alunos, ainda assim, há um pedido de uma formação mais prática, com mais aplicabilidade. O que pode haver por trás desse discurso? Particularmente me pergunto se esse fato está relacionado ao discurso que fazem de que os conhecimentos aprendidos na Universidade serem excessivamente teóricos. Que formação é essa desejada? Ou será que no fundo, as professoras querem "receitas" para o fazer pedagógico que as eximam de aprofundar nos conhecimentos? O professor trabalha com pessoas, daí a necessidade de uma formação que humaniza e leva a refletir sobre sua prática. Nessa perspectiva, Freire

(1996) nos ensina que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 25).

As professoras reconhecem, ainda, a importância de outras oportunidades de formação que promovam o desenvolvimento profissional, tais como, o trabalho colaborativo e coletivo, sobretudo nos contextos escolares e a maior participação, o acompanhamento e o envolvimento dos coordenadores pedagógicos e diretores escolares com as questões que norteiam as formações atribuídas aos professores e às práticas docentes. Reiteram, ainda, os ganhos pessoais pela interação, pelo trabalho conjunto e pela partilha, através da experiência prática. Podemos dizer que existe um duplo efeito, isto é, a colaboração através da dinamização de atividades e projetos possibilita a aprendizagem e esta, por sua vez, gera, proativamente, respostas criativas (FORTE, FLORES, 2010).

O acompanhamento foi apontado pelas professoras como necessário durante o processo de alfabetização. A pesquisa revela que as professoras consideram o acompanhamento das suas práticas no contexto da sala de aula como importante e necessário e por contribuir para o desenvolvimento profissional. O acompanhamento permite a troca de experiência, a reflexão, o trabalho coletivo e colaborativo entre os pares e o apoio. Tal acompanhamento se justifica, uma vez que sentem a necessidade de outro olhar na busca conjunta na tomada de decisões relacionadas à aprendizagem dos alunos e como contribuição da mudança das práticas.

Constatou-se que, em Matias Barbosa, houve um maior acompanhamento das práticas docentes, seja pela Orientadora de Estudo ou pelas Coordenadoras Pedagógicas nas escolas. Algumas professoras de Juiz de Fora ressaltaram a resistência da coordenadora em relação ao PNAIC, bem como o pouco envolvimento do diretor e coordenadores pedagógicos com as ações do PNAIC. Disseram, também, que se sentem sozinhas, e que os coordenadores pedagógicos, de um modo geral, não acompanham as práticas docentes, uma vez que ficam envolvidos com questões administrativas e disciplinares, havendo pouco tempo para ações pedagógicas.

Sobre essa questão, o PNAIC promoveu a colaboração como um dos princípios para além da socialização. Trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. A colaboração é o rompimento do individualismo, na busca de um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Debater sobre o compromisso, envolvimento e engajamento dos professores e demais atores educacionais é muito importante. Esses fatores favorecem o seu desenvolvimento profissional, pois, através deles, os professores podem encontrar alternativas para melhorar a prática e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Esses princípios se aproximam com as concepções de Marcelo García (1999) e Formosinho (1999), que afirmam que o desenvolvimento se dá ao longo da vida e contempla a ideia da formação, como processo visando à melhoria das práticas docentes, centrada no professor e no coletivo em constante interação, com objetivo de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. Para tanto, os professores precisam se sentir protagonistas do seu processo formativo e atuação profissional.

Nesse sentido, é necessário investir no planejamento, garantindo que as ações de planejar orientem a intervenção pedagógica e possibilitem maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade. Na medida que isso seja enfatizado, contribui-se com os professores para que possam avaliar seu processo de trabalho, se abrirem ao diálogo com os demais docentes e com a coordenação pedagógica, evitando improvisos. É uma forma de formação, através da coletividade, interação e vivências das práticas no contexto de trabalho, como recomenda Formosinho (2009).

Nessa perspectiva, a socialização dos conhecimentos e a troca de experiências é uma habilidade importante, principalmente pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos e com os colegas.

Para que uma política de formação chegue de fato até a escola e à sala de aula, é necessário o envolvimento de todos. O fazer pedagógico é fundamental e, para isso, a atuação do gestor e demais agentes é de suma relevância. Apontamos a necessidade da continuidade da formação no espaço escolar, através de parcerias. Essas parcerias podem auxiliar os gestores escolares a articular a equipe docente, no sentido de seu compromisso com a qualidade da ação pedagógica da escola. Diante disso, o trabalho do coordenador pedagógico deve se constituir em um mecanismo de aproximação com os docentes, desenvolvendo um coletivo, colaborativo, de apoio e de fortalecimento das relações, no interior das escolas e das salas de aula. O coordenador pedagógico representa um parceiro importante

para o professor, já que, juntos, podem buscar estratégias para a construção de uma escola pública verdadeiramente democrática, ou seja, encontrar caminhos para que haja melhores resultados e para que os professores não se sintam sozinhos.

Os resultados reforçam a ideia de que é premente promover formação em contexto de trabalho como estratégia para discussões e na busca de soluções das questões pontuais, para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento e, assim, proporcionar o desenvolvimento profissional.

O trabalho de investigação aponta para o fato de que os programas do governo federal e local esbarram nas condições de trabalho: professores contratados, falta de concurso, rotatividade dos professores nas escolas, falta de acompanhamento. Como trabalhar em colaboração, coletivamente, com a estrutura que temos nas escolas? Gestores assoberbados com funções administrativas. Para que haja a valorização profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente, é necessária uma transformação social de reconhecimento da educação como prioridade. A descontinuidade do PNAIC tem relação com as concepções de educação do governo federal, com o contexto atual em que estamos enfrentando.

Através da pesquisa, ressaltamos a importância de programas de formação continuada, construída na e com a escola, como o PNAIC. Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido a partir da valorização profissional, da capacidade de aquisição e de veiculação de novos saberes e das competências para as práticas alfabetizadoras. Além disso, pode contribuir para o incentivo à inovação da prática, ao aperfeiçoamento, à troca de experiências, com vistas à melhoria do ensino e da escola em sua totalidade, com reflexos na aprendizagem dos alunos.

Com esta investigação, buscamos identificar até que ponto o PNAIC instrumentalizou as professoras alfabetizadoras para suas práticas docentes. Esperamos contribuir para se pensar o modo como municípios próximos, com características diferentes, recebem essas políticas nos contextos locais e, com isso, motivar novos trabalhos sobre o alcance dos programas de formação continuada de professores no cenário nacional, estadual e municipal. Esperamos, também, que os resultados contribuam com reflexões e ações sobre a política de formação de professores; sobre o campo do exercício da docência no processo de alfabetização das crianças, bem como para fomentar as discussões sobre a formação continuada, com enfoque no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

Referências bibliográficas

AAKER, et al. **“Marketing Research”** (7th Ed.), New York: John Wiley & Sons, 2001.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, p. 39-70, 2010.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação refl exiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Codex, 1996.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Leopold (org.). **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMARAL, A. de P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127 – 133, jan/abr., 2015.

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**, 1996.

_____. Carlos Drumond de Andrad. Literatura Comentada, seleção de textos, notas, estudo bibliográfico, histórico e crítico e exercícios por Rita de Cássia Barbosa, - São Paulo: Abril Educação, 1980.

ANDRÉ, Marli. Políticas de Valorização do trabalho docente no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Vol. 23, n. 86. Rio de Janeiro. Jan./fev. 2015.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. in: **Educação**. Porto Alegre, dez. 2010, v. 33, n. 03, p.174-181. ISSN 1981-2582.

_____. Espaços Alternativos de formação docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015a.

_____. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

_____; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação continuada no Brasil. in: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, Dez. 1999.

ARROYO, M. G. **Ofício do Mestre – Imagens e auto-imagens**. 7 Ed. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2000.

ASSIS. M. de. **A mão e a luva**, 1959.

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. V. 42, n. 147, p. 738-753. **Cadernos de Pesquisa**. Set./dez., 2012.

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, n. 27, p. 85-103, 1998.

BAPTISTA, Tatiana W. de F.; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, Ruben Araújo; BAPTISTA, Tatiana W. de F (orgs). **Caminhos para análise das políticas da saúde**. Rio de Janeiro, ENSP, IMS, FAPERJ, p. 138 – 165, Agosto 2011.

BEAUD, S. & Weber, F. Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, abr.-jun. 2012. São Paulo: Epub, 2012.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 18. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: Questões de Sociologia. Fim de Séculos. Edições. Coleção Margens. Lisboa, 2004a, p. 119-126.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bogonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: **Conversas com pós-graduandos**, 2ª ed. Rio de Janeiro, Forma & Ação, 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015b. Brasília, **Diário Oficial [da] República do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. Ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24/4/2007**: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 4 de maio de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752 de 09 de maio de 2016**: Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 4 de maio de 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 18.109, 13 set. 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Cidades**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidades>> Acesso em ago., 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Documento Básico. Brasília, Julho 2013b, 20 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 04 jul. 2016.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996a.

BRASIL. **Lei Nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 1996b.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências, **2007b**.

BRASIL. Lei Nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. (2014-2024). Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Orientações Gerais – **Catálogo 2008** – Brasília: MEC/SEB/DPOFORM/CGFORM, 2008. p. 1 - 35.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR**. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf. Acesso em 16 de maio 2016.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul., 2012b.

BRASIL. Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez., 2012e.

BRASIL. **Portaria Nº 1.407**, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE, 2010a.

BRASIL. Portaria Nº 155, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar 2016b.

BRASIL. Portaria Nº 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas

diretrizes gerais. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 2016c.

BRASIL. Portaria Nº 154, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar 2016f.

BRASIL. Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev 2013c.

BRASIL. **Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, 2017.

BRASIL. Portaria Nº 851 de 13 de julho de 2007. Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do novo Programa Novo Mais Educação. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 de julho de 2017a.

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Guia do Formador** – Módulo 1. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Guia de Formador**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 2001b.

BRASIL. Pró-letramento - Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

BRASIL. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação (CNE), 2010b.

BRASIL. **Resolução Nº 4** de 27 de Fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2013a.

BRASIL. Resolução Nº 12, de 6 de setembro de 2017. Estabelece normas e procedimento para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do novo Programa Novo Mais

Educação. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de setembro de 2017b.

BRASIL. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, 2016a.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde**.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Apresentação**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**: ano 1: unidade 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do Futuro com o começo que ele merece** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 43 p. 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. **Caderno de apresentação**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 40 p. 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Apresentação/**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014. 72p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básicas, 2015, 76 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. **Caderno para gestores** – Brasília: : Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básicas, 2015a. 76 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: PNAIC em Ação 2016. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília: MEC, 2016d. 72p

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador**, Ministério da Educação. 2017. <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 20 de maio 2017c.

BRASIL. Toda Criança Aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003.

BUTLEIN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** 2015. Rio de Janeiro, 2015, 280 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. **37ª reunião nacional da ANPED**. 2013.

CANÁRIO, R. **O que é escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora. 2005.

_____. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escola. IN: MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. P. 63-88.

CANDAU, V. **Novos Rumos da Licenciatura. Relatório final de Pesquisa**. Departamento de Educação, PUC-RJ, 1988.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 7. ed. p. 51.

CANDAU, V. M.; LÉLIS, I. A. M; A relação teoria-prática na formação do educador. In. CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.56-72.

_____; SACAVINO, Susana Beatriz (orgs). *Educação: Temas em debate*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p., 179-191.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

Clavatta, M. O regime de colaboração e o Ensino Médio: uma análise do contexto. In: Desafios à Educação Brasileira: PNE, Responsabilização, Colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, p. 637-1012, jul-set., 2013.

CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_fin_al_sl.pdf. Acesso em: 25 mai. 2017.

Contreras, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Â. C. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Pernambuco, v. 26, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2010.

COSTA, M. V. Introdução: Novos olhares da pesquisa em educação. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 17-17.

COUTO; Maria Elizabete Souza; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1. Jan. Abr, 2016. p. 151-170.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, dez. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et. al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 85 – 95.

DAHLBERG G.; MOSS P; PENCE A, **Qualidade da Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIS et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez., 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto, 2001.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário**: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DOLTO, F. Auto-retrato de uma psicanalista: 1934-1948. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. In: CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Estágios do Direito à Educação Básica. In: Desafios à Educação Brasileira: PNE, Responsabilização, Colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, p. 637-1012, jul.-set., 2013.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das Identidades: A Interpretação de uma mutação** / Claude Dubar; tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ECHER, I. C.. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha Enfermagem**; Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5 – 20, jul. 2001.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática na sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Asssociados, 2004.

FERNANDES, M.J.S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/105.pdf> Acesso em: 8/8/2019

FERREIRA, Ana Paula Aragão. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_eixo matemática**. 2015, 94f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2015. Disponível em: 185

FERREIRA, F. I. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009, p. 201-220.

FERREIRA, P. de F.; FONSECA, M. S. **A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico**: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 809-830, out/dez. 2017

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. (et al). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____.; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRETTI, C. J. O ensino médio e o regime de colaboração entre os entes federados no Brasil. Trabalho apresentado no 4. Seminário de Educação Brasileira, Cedes/Unicamp, Campinas, 20 a 22 de fevereiro de 2012. (digital e impresso).

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente. **Coleção Currículo, Políticas e Práticas**. Porto Editora, 2009.

FORTE, A.; FLORES, M. A. Concepções e práticas de colaboração docente. In: FLORES, M. A.; ALVES, M. P. (Org). **Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas**. Mangualde: Pedago, 2010. p. 53-100.

FRADE. Isabel Cristina Alves da Silva. PNAIC: o desafio da alfabetização na idade certa. **Plataforma do Letramento [online]**. Fundação Volkswagen/ CENPEC, 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em: 10 set 2017.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>

FREIRE, Paulo. A Alfabetização de Adultos – crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: _____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 13-23.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. A. (org.) **Memória de Professoras:** História e Histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

FREITAS, M. T. (1994). O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. In: NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Linguagem e Alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação** N° 11 - janeiro/julho de 2011

GARCIA, C. M. **El pensamiento del profesor.** Barcelona: CEAC, 1987.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. In: **Sísifo – Revista das ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Tradução de: Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

_____. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB. In: FORMOSINHO, OLIVEIRA, J. **Desenvolvimento Profissional dos professores.** Porto Editora, 2009. – p. 221-284.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, A. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, p. 18-71, 1999 b.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. B. A. Formação Continuada. In: **Letra A.** Ano 10 - n° 37. Belo Horizonte, março/abril de 2014.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 18 de maio de 2016.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>> Acesso em: 08 maio. 2016

_____; **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

_____; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Coleção textos FCC, v. 29).

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e Opiniões de Professores Alfabetizadores sobre a Formação Docente**. Juiz de Fora. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

Gimeno Sacristán, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), **Profissão professor** (p. 63-92). Porto: Porto Editora, 1995.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GOLD, Y. Beninning teacher support – Attrition, mentoring, and induction. In: SIKULA, J. (org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Nova York, Macmillan, p. 548-594, 1996.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, março 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. Ed. Revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-107.

GONÇALVES, T.; REIS P.; MESQUITA, L. Contributos da primeira implementação do período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores portugueses. IN: GUIMARÃES, C. M. et al. (Coord.). **Formação e Profissão docente**. São Paulo: UNESP, 2012, p. 167-186.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOOGLE DRIVE. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html> Acesso em: 18/3/2019.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Introducion (1992). In: OLIVEIRA, Júlia; FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. In: **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora, p. 221-284, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2000, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Novos desafios da docência do século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: Gatti, Bernadete, et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** p. 75 – 82, 1 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre, Artmed, 2010, 120 p.

INFANTINO, Agnese. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS, v. 40, n. 4, p. 987-1004. Out./dez. 2015.

ISAIA, S. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário** vol. 2, 2006. **JUIZ DE FORA.**

Portal < <http://www.juizdeforaonline.com.br/>>, 2017

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política.** V. 21, nº 48: 101-110 Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>. Acesso em: 28/8/2016.

LIMA, M. G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida:** revisitando percursos da formação inicial e continuada. 2000. 1999f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de

Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com professores. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-76.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

MACIEL, F. I. P. Ler, escrever e contar... [A história da Alfabetização em Minas Gerais]. Museu da Escola – Centro de Referência do Professor. Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte. Novembro, 2002.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira. **O professor formador no PNAIC: formação, experiência e atuação**. 2019. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Juiz de Fora, 201 f. MAPA da Estrada Real. Disponível em: <https://www.abihouro.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=501> Acesso em: 13/5/2018.

Mapa – Google Maps<<https://www.google.com/maps/dir/Matias+Barbosa,+MG/Juiz+de+Fora,+MG/>> Acesso em: 13/5/2018. Mapas – Google Maps

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia Alemã. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MATIAS BARBOSA. <<http://www.matiasonline.com.br/>>, 2017.

_____.Histórico do Município. Fonte:<<https://www.matiasbarbosa.mg.gov.br/a-cidade/historia>>

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica:** diferentes contextos de análises. Teresina: UFPI, 2007.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização:** método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 13 de ago. 2019.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In.: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Educação em Foco*. Universidade Federal de Juiz de Fora Ed. Especial, fev. 2015, p.63-63-79.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n.1. Dez./Jul. 2005-2006.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. A Formação Continuada de Professores: a mediação do Pacto Nacional do Ensino Médio na Gered de Chapecó-SC. **38ª Reunião Nacional da ANPED**. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_318.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

MORAIS, M. A. C. de; SILVA, F. de L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil:** uma História de sua História. Marília: editora UNESP, 2012. p. 265-281.

MORDUCHOWIEZ, A.; ARANGO, A. **Desenho institucional e articulação do federalismo educativo:** experiências internacionais *in* Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade / organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. – Brasília: UNESCO, 2010. P. 109-147. 300 p.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correa de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORENO, Rodrigo Ruan Merat. **Professores homens na educação infantil do Município do Rio de Janeiro: vozes, experiências, memórias e histórias**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados”. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, may/aug. 2010.

_____. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário **Alfabetização e Letramento em debate**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MOURA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. **Um ano de Pacto: apenas o começo. Letra A, o jornal do alfabetizador**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Edição Especial. Ano 10, n. 37, p. 8-11. Ceale/UFMG. Belo Horizonte, mar./abr. 2014.

NACARATO, Adair M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716. jul./set. 2016.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 7. ed. p. 69.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-31, 1992.

_____. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (1991). A formação contínua entre a pessoa professor e a organização da escola. In: OLIVEIRA, Júlia; FORMOSINHO, João. **Desenvolvimento profissional dos professores**. Porto Editora, p. 221-284, 2009.

_____. (Cood.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Souza, Denise T. Rebello de e SARTI, Flavia M. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. p. 23 – 36, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez.. 2017.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no SINPRO – SP, 2007. Disponível em: <http://QQwww.sinpro.sp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: set. 2019.

_____. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p.15-53.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Linguagem e Alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação** N° 11 - janeiro/julho de 2011.

OLIVEIRA, Júlia; FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formação de professores- aprendizagem profissional e acção docente. FORMOSINHO, João. (coord.). **Coleção currículo, políticas e práticas**. Porto Editora, p. 221-284, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/390.pdf>. Acesso: 8/8/2019.

PLACCO, V.M.N.S.; Souza, V.L.T. (Orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 279-296.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (Org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA. A escola antiga. Revista do Ensaio de Minas Gerais. N° 23, out. 1927. In: MACIEL, F. I. P. Ler, escrever e contar... [A história da Alfabetização em Minas Gerais]. Museu da Escola – Centro de Referência do Professor. Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte. Novembro, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artimed, 2002.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Tradução Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Temas de Educação 3 - Instituto de Inovação Educacional – 1 ed. – Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeira. Paris: Presses Universitaires de France, 2007. Disponível em < <http://www.slideshare.net/renatacd/jean-piaget-epistemologia-gentica> > Acesso em 04 jan. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez, p. 15 - 34, 1999.

PINO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PINTANGÉ, Tatiana; SILVA, José Roberto da. Gênero e trabalho: da origem da docência à feminização do magistério. In: **II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais Culturais, leituras e representações**. João Pessoa/PB, 2009.

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=159&Itemid=235. Acesso em: 25 mai. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FOR A. **DECRETO Nº 5177** - de 05 de dezembro de 1994, regulamenta o acesso automático do pessoal do magistério, considerando o disposto no art. 58 da Lei nº 7565, de 21 de julho de 1988. Disponível em: <<https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/cnorma.php?chave=0000015746>> Acesso em 4 de maio de 2019.

Q-EDU. Juiz de Fora. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/cidade/2175/juiz-de-fora/censoescolar/INEP 2016](http://www.qedu.org.br/cidade/2175/juiz-de-fora/censoescolar/INEP%202016)> Acesso em: 12/3/2019

Q-EDU. Matias Barbosa. Disponível em: < [http://www.qedu.org.br/cidade/2225-matias-barbosa/censo escolar/INEP 2016](http://www.qedu.org.br/cidade/2225-matias-barbosa/censo%20escolar/INEP%202016)> Acesso em: 12/3/2019.

Q-EDU. **Censo Escolar** Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/censo escolar/INEP 2017](http://www.qedu.org.br/censo%20escolar/INEP%202017)> Acesso em: 12/3/2019.

QUINTANA, M. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico por Regina Ziberman São Paulo: Abril Educação, 1982. (Literatura comentada).

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no Magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2009. Disponível em: [http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.p df](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf). Acesso em: 03 mar. 2010, p. 6167 - 6176.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS. G. Infância. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um pacto entre as nações para eliminar a pobreza humano. Publicado para o Projeto das Nações Unidas para o

Desenvolvimento – PNUD 2003. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2003-portuguese-summary.pdf>>. Acessado em: 15 /5/2019.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015, 215 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filholl (UNESP), campus Marília, Marília, 2015.

ROLKOUSKI, Emerson. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? **Anais do XI ENEM** - Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba: 2013.

_____; LEAL, T. F. Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. IN: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade. **Caderno de Apresentação**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília: MEC, SEB, p. 27 – 51, 2015.

ROMANOVSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4 ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROSA, E. C. de Sousa. A literatura e o relato autobiográfico na formação de professores leitores. In: Práticas de leitura no ensino fundamental/organizado por BARBOSA, M. L. F. de ; SOUZA, I. P. de. Belo Horizonte: Autêntica, p. 125 – 140, 2006.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. 2014. 117 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SANTOS, N. F. C. dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes**. 2015, 123f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

SANTOS, A. C. F. dos. **Formação continuada de professores: gênero e sexualidade na rede municipal de Juiz de Fora**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

SANTOS, E. G. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade**. Projeto de Tese. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SANTOS, F. K. S. dos. Reflexões sobre o papel da prática do professor na Educação Superior. In: DIAS, A. M. I. et. Al. **Desenvolvimento profissional docente na Educação Superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza; UFC, 2009, P. 155-167.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abri./jun. 2012.

SETTON, M. G. Professor: variações de um gosto de classe. *Educação e Sociedade*. N. 47, p 73-96, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a Educação**: análise e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. Jan/Fev/Mar/Abr 2007.

SILVA, F. L. Q. da. A reflexão docente na prática acadêmica. In: DIAS, A. M. I; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: UFC, 2009, p. 101-107.

SILVA, M. O. L. da. **Formação continuada**: Desenvolvimento profissional de professores na escola. 1 Ed. Curitiba: Appris, 2016, 227 p.

SILVA, R. da. Os desafios da gestão da formação de professores do programa alfabetização na idade certa em Acopiara/CE. 2013. 114 p. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25. Jan/Fev/Mar/Abr 2007.

_____. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SPOSITO, M. E. B. **Para pensar as pequenas e médias cidades brasileiras**. Belém: FASE/ICSA/UFPA, 2009. v. 1.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandese de Instrução Pública – 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. **Trabalho docente: formação e identidade**. Pelotas: Seiva, p. 67-97, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr., 2000.

_____; LESSARD, C & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-33, 1991.

_____; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 255-277.

_____; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____ e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade: Revista da Ciência da Educação* / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73. SP: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, p. 209-244.

TEDESCO, S. Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no Ensino Fundamental de uma escola pública. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**: uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Lationoamérica. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

_____. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 33 - 44.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa... **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

ZACCUR, E. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e Letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011. p. 91-115.

ZEICHNER, K. M. & GORE, J.M. Teacher socialization. In: HOUSTON, w. r. (org.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990, p. 329-348.

10 Apêndices

Apêndice 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ
Programa de Pós-Graduação em Educação

QUESTIONÁRIO ON-LINE – PROFESSOR ALFABETIZADOR

Prezado/a professor/a.

Convido você para participar da pesquisa de doutorado orientada pelas professoras Isabel Lelis e Silvana Mesquita - Programa de Pós Graduação da PUC-Rio. A tese tem como título O PNAIC NO CONTEXTO DE DOIS MUNICÍPIOS DE MINAS GERAIS: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores? A pesquisa tem como objetivo principal compreender como o PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa, o município de pequeno porte, e o outro de grande porte, Juiz de Fora. Buscaremos, ainda, perceber como se deu a gestão dos dois municípios para que a política chegasse aos professores e à sala de aula.

Sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como, para o encaminhamento de outras políticas de formação continuada a nível local. Neste sentido, peço a gentileza de responder este questionário. Desde já, agradeço sua compreensão e atenção.

Atenciosamente,

Lenise Teixeira de Sousa

E-mail: XXXXXXXX

//// Tel: (32) 99XXX.XXXX

ATENÇÃO:

- 1) Ao responder o questionário, compreende-se que o respondente ACEITA participar da pesquisa.
- 2) Todas as informações coletadas são sigilosas e serão de uso exclusivo para a pesquisa.
- 3) O seu nome não será identificado na pesquisa.
- 4) Os resultados poderão ser divulgados via seminário e/ou reuniões promovidas pelo município.

Endereço de e-mail:

Nome (opcional):

1- Perfil:

1.1. Gênero: () Masculino () Feminino

1.2. Idade:

- () Menos de 20.
() Entre 20 e 30 anos.
() Entre 31 e 40 anos.
() Entre 41 e 50 anos.
() Entre 51 e 60 anos.
() Mais de 60 anos.

1.3. Qual curso você fez na graduação?

- () Normal superior.
 () Pedagogia.
 () Outros.
- 1.4. Qual a sua maior titulação?
 () Graduação.
 () Especialização.
 () Mestrado.
 () Doutorado.
 () Outros.
- 1.5. Escreva o nome do curso de maior titulação e Instituição.
- 1.6. Qual seu tempo de exercício na educação? (englobando todas as funções: docência, direção, coordenação, vice direção, etc.).
 () Menos de 1 ano.
 () Entre 1 e 5 anos.
 () Entre 5 e 10 anos.
 () Entre 11 e 15 anos.
 () Entre 16 e 20 anos.
 () Entre 21 e 25 anos.
 () Mais de 25 anos.
- 1.7. Qual seu tempo de exercício de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (1º ao 3º ano).
 () Menos de 1 ano.
 () Entre 1 e 5 anos.
 () Entre 5 e 10 anos.
 () Entre 11 e 15 anos.
 () Entre 16 e 20 anos.
 () Entre 21 e 25 anos.
 () Mais de 25 anos.
- 1.8. Situação funcional:
 () Efetivo. () Contratado.
- 1.9. Função (ões) que exerce atualmente.
 () Professor/a da Educação Infantil.
 () Professor/a do 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).
 () Professor/a do 2º ciclo de alfabetização (4º e 5º ano).
 () Coordenador/a pedagógico/a.
 () Direção escolar.
 () Vice direção escolar.
 () Outra.
- 1.10. Use este espaço caso queira acrescentar algum dado novo relacionado ao item 1.

2. Sobre a sua participação no PNAIC como professor/a cursista -(PA):

- 2.1. Em qual município você fez a formação do PNAIC?
 () Juiz de Fora.
 () Matias Barbosa.
- 2.2. Como você ingressou no PNAIC?
 () Por convite da Secretaria de Educação.
 () Por determinação da Secretaria de Educação.
 () Por imposição da Secretaria de Educação.
- 2.3. Quais os anos que você participou do PNAIC como professor/a cursista?
 () Apenas 2013.

- () Apenas 2014.
- () Apenas 2015.
- () Nos anos de 2013 e 2014.
- () Nos anos de 2014 e 2015.
- () Nos anos de 2013 e 2015.
- () No período de 2013 a 2015.
- () Não participei.

2.4. Use este espaço caso queira acrescentar algum dado novo relacionado ao item 2.

3. Suas percepções sobre a formação do PNAIC:

3.1. Os encontros (formações do PNAIC) atenderam às suas expectativas?

- () Sim, plenamente.
- () Sim, parcialmente.
- () Não.

3.2. Caso você tenha marcado NÃO na resposta anterior, justifique o porquê de os encontros do PNAIC não atenderem às suas expectativas.

3.3. Qual(is) a(s) dificuldade(s) encontrada(s) por você nos momentos de formação do PNAIC? (Nesta questão você pode marcar mais de uma opção).

- () A atuação do/a Orientador/a de Estudo não correspondia às minhas expectativas.
- () Inadequação do ambiente físico.
- () Pouca relevância dos conteúdos estudados para a prática na sala de aula.
- () Materiais de estudo insuficientes.
- () Carga Horária do curso inadequada.
- () Conciliar o trabalho da escola com os momentos de formação.
- () Incerteza quanto ao recebimento da bolsa.
- () Pouco espaço/tempo para troca de experiências.
- () Falta de organização dos encontros.
- () Não senti dificuldades.
- () Outros.

3.4. Qual(is) o(s) ponto(s) facilitadores(s) encontrado(s) por você nos momentos de formação do PNAIC? (Nesta questão você pode marcar mais de uma opção).

- () A atuação do/a Orientador/a de Estudo correspondia às minhas expectativas.
- () Ambiente físico adequado.
- () Relevância dos conteúdos estudados para a prática na sala de aula.
- () Materiais de estudo suficientes.
- () Carga Horária do curso adequada.
- () Disponibilidade para participar da formação.
- () As bolsas como fator motivacional.
- () Troca de experiências.
- () Organização dos encontros.
- () Não encontrei aspectos positivos.
- () Outros.

3.5. Use este espaço caso queira acrescentar algum dado novo relacionado ao item 3.

4. Sobre o acompanhamento da sua prática na sala de aula com seus alunos:

4.1. Houve alguma forma de acompanhamento do seu trabalho na sala de aula?

(via SE, Coordenador local, OE, etc).

- () Sim, plenamente.
- () Sim, parcialmente.
- () Não.

4.2. Qual a relevância do PNAIC para a aprendizagem dos alunos (o professor refletindo sobre sua prática pode possibilitar melhoria na aprendizagem do aluno)?

- () Alta relevância.
 - () Moderada relevância.
 - () Baixa relevância.
 - () Nenhuma relevância.
- 4.3. Qual o grau de influência do acompanhamento do diretor escolar nas ações do PNAIC na sala de aula.
- () Alta relevância.
 - () Moderada relevância.
 - () Baixa relevância.
 - () Nenhuma relevância.

5. A contribuição do PNAIC para sua prática enquanto professor/a alfabetizador/a

5.1. Na sua percepção, o PNAIC contribuiu para a mudança da sua prática pedagógica em relação à alfabetização das crianças?

- () Sim, plenamente. () Sim, parcialmente. () Não contribuiu.

5.2. Como você percebe os conceitos de Alfabetização e letramento na sua prática pedagógica?

- () Totalmente aplicados.
- () Parcialmente aplicados.
- () Pouco aplicados.
- () Não aplicados.
- () Não sei dizer.

5.3. Como você percebe as orientações metodológicas do curso no trabalho do professor? (leitura deleite, sequência didática, gênero textual e ditado conceitual).

- () Totalmente aplicados.
- () Parcialmente aplicados.
- () Pouco aplicados.
- () Não aplicados.
- () Não sei dizer.

6. A formação do PNAIC e o desenvolvimento profissional:

6.1. A formação do PNAIC contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

- () Sim, plenamente. () Sim, parcialmente. () Não contribuiu.

6.2. Fatores facilitadores do PNAIC que favorecem para o seu desenvolvimento profissional?

- () Alto nível da formação.
- () Apoio por parte do gestor para a participação em cursos.
- () Formação que promova o crescimento profissional (plano de carreira)
- () Políticas de formação continuada significativas.
- () Formação que promova o trabalho coletivo.
- () Formação que proporciona momentos de reflexão sobre a prática.
- () Envolvimento do professor cursista na formação.
- () Formação que propicia a aprendizagem dos alunos.
- () Não percebo aspecto facilitador na formação do PNAIC

6.3. Fatores dificultadores do PNAIC que não favorecem para o seu desenvolvimento profissional?

- () Baixo nível da formação.
- () Falta de apoio por parte do gestor para a participação em cursos.
- () Formação que não promova o crescimento profissional (plano de carreira)

- () Políticas de formação continuada pouco significativas.
- () Formação que não promova o trabalho coletivo.
- () Formação que não proporciona momentos de reflexão sobre a prática.
- () Baixo envolvimento do professor cursista na formação.
- () Formação que não propicia a aprendizagem dos alunos.
- () Não percebo aspecto inibidor na formação do PNAIC.

7. A aprendizagem dos alunos:

7.1. Você teve acesso aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA no período de 2014 até hoje?

- () Sim. () Não.

7.2. Na sua opinião, como você percebe a formação do PNAIC em relação aos avanços da aprendizagem das crianças?

7.3. Na sua opinião, como você percebe a (s) política (s) de formação continuada para a alfabetização, em especial o PNAIC, em relação ao Desenvolvimento Profissional?

7.4. Na sua opinião, como você percebe o PNAIC para a sua prática docente?

7.5. Você teria disponibilidade em participar de uma entrevista?

- () Sim. () Não.

7.6. Deixe o seu contato de mais fácil comunicação - (telefone e *e-mail*) para combinarmos sobre a entrevista.

7.7. Como você ficou sabendo da pesquisa?

- () Através do convite da pesquisadora (quadro de aviso da escola).
- () Através da divulgação da equipe diretiva.
- () Através do convite da pesquisadora nos cursos “Mais Educação” e “Extrapolando”.
- () Através de divulgação pelo whatsapp.
- () Através de divulgação por e-mail.
- () Outros.

Apêndice 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ

Programa de Pós-Graduação em Educação

QUESTIONÁRIO ON-LINE – ORIENTADOR DE ESTUDO

Prezado/a.

Convido você para participar da pesquisa de doutorado orientada pelas professoras Isabel Lelis e Silvana Mesquita - Programa de Pós Graduação da PUC-Rio. A tese tem como título O PNAIC NO CONTEXTO DE DOIS MUNICÍPIOS DE MINAS GERAIS: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores? A pesquisa tem como objetivo principal compreender como o PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores em dois municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa, o município de pequeno porte, e o outro de grande porte, Juiz de Fora. Buscaremos, ainda, perceber como se deu a gestão dos dois municípios para que a política chegasse aos professores e à sala de aula.

Sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como, para o encaminhamento de outras políticas de formação continuada a nível local. Neste sentido, peço a gentileza de responder este questionário.

Desde já, agradeço sua compreensão e atenção.

Atenciosamente,

Lenise Teixeira de Sousa

E-mail: XXXXXXXX

//// Tel: (32) 99XXX.XXXX

ATENÇÃO:

- 1) Ao responder o questionário, compreende-se que o respondente ACEITA participar da pesquisa.
- 2) Todas as informações coletadas são sigilosas e serão de uso exclusivo para a pesquisa.
- 3) O seu nome não será identificado na pesquisa.
- 4) Os resultados poderão ser divulgados via seminário e/ou reuniões promovidas pelo município.

Endereço de e-mail:

Nome (opcional):

1. Perfil:

1.1. Gênero: () Masculino () Feminino

1.2. Idade:

- () Menos de 20.
- () Entre 20 e 30 anos.
- () Entre 31 e 40 anos.
- () Entre 41 e 50 anos.
- () Entre 51 e 60 anos.
- () Mais de 60 anos.

1.3. Qual curso você fez na graduação?

- () Normal superior.
- () Pedagogia. () Outros.

1.4. Qual a sua maior titulação?

- () Graduação.
() Especialização.
() Mestrado.
() Doutorado.
() Outros.
- 1.5. Escreva o nome do curso de maior titulação e Instituição.
- 1.6. Qual seu tempo de exercício na educação?
- () Menos de 1 ano.
() Entre 1 e 5 anos.
() Entre 5 e 10 anos.
() Entre 11 e 15 anos.
() Entre 16 e 20 anos.
() Entre 21 e 25 anos.
() Mais de 25 anos.
- 1.7. Qual seu tempo de exercício de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (1º ao 3º ano).
- () Menos de 1 ano.
() Entre 1 e 5 anos.
() Entre 5 e 10 anos.
() Entre 11 e 15 anos.
() Entre 16 e 20 anos.
() Entre 21 e 25 anos.
() Mais de 25 anos.
- 1.8. Situação funcional:
- () Efetivo. () Contratado.
- 1.9. Função que exercia na época do PNAIC.
- () Professor/a da Educação Infantil.
() Professor/a do 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).
() Professor/a do 2º ciclo de alfabetização (4º e 5º ano).
() Coordenador/a pedagógico/a.
() Direção escolar.
() Vice direção escolar.
() Outra.
- 1.10. Função (ões) que exerce atualmente.
- () Professor/a da Educação Infantil.
() Professor/a do 1º ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).
() Professor/a do 2º ciclo de alfabetização (4º e 5º ano).
() Coordenador/a pedagógico/a.
() Direção escolar.
() Vice direção escolar.
() Outra.
- 1.11. Use este espaço caso queira acrescentar algum dado novo relacionado ao item 1.

2. Sobre a sua participação no PNAIC como Orientadora de Estudos:

2.1. Em qual município você fez a formação do PNAIC?

- () Juiz de Fora. () Matias Barbosa.

2.2. Como você ingressou no PNAIC como OE?

- () Por convite da Secretaria de Educação.
() Por determinação da Secretaria de Educação.
() Por imposição da Secretaria de Educação.

2.3. Quais os anos que você participou do PNAIC como OE?

- () Apenas 2013.
 () Apenas 2014.
 () Apenas 2015.
 () Nos anos de 2013 e 2014.
 () Nos anos de 2014 e 2015.
 () Nos anos de 2013 e 2015.
 () No período de 2013 a 2015.
 () Não participei.

2.4. Use este espaço caso queira acrescentar algum dado novo relacionado ao item 2.

3. Suas percepções sobre a formação do PNAIC (Formação recebida no Polo/UFJF):

3.1. Os encontros (formações do PNAIC no Polo/UFJF) atenderam às suas expectativas?

- () Sim, plenamente. () Sim, parcialmente. () Não.

3.2. Caso você tenha marcado NÃO na resposta anterior, justifique o porquê de os encontros do PNAIC não atenderem às suas expectativas.

3.3. Qual (is) a (s) dificuldade (s) encontrada (s) por você nos momentos de formação do PNAIC no Polo/UFJF? (Nesta questão você pode marcar mais de uma opção).

- () A atuação do/a Orientador/a de Estudo não correspondia às minhas expectativas.
 () Inadequação do ambiente físico.
 () Pouca relevância dos conteúdos estudados para a prática na sala de aula.
 () Materiais de estudo insuficientes.
 () Carga Horária do curso inadequada.
 () Conciliar o trabalho da escola com os momentos de formação.
 () Incerteza quanto ao recebimento da bolsa.
 () Pouco espaço/tempo para troca de experiências.
 () Falta de organização dos encontros.
 () Não senti dificuldades.
 () Outros.

3.4. Qual (is) o (s) ponto (s) positivo (s) ou facilitador (es) percebidos por você nos momentos de formação do PNAIC no Polo/UFJF? (Nesta questão você pode marcar mais de uma opção).

- () A atuação do/a Orientador/a de Estudo correspondia às minhas expectativas.
 () Ambiente físico adequado.
 () Relevância dos conteúdos estudados para a prática na sala de aula.
 () Materiais de estudo suficientes.
 () Carga Horária do curso adequada.
 () Disponibilidade para participar da formação.
 () As bolsas como fator motivacional.
 () Troca de experiências.
 () Organização dos encontros.
 () Não encontrei aspectos positivos. () Outros.

3.5. Use este espaço caso queira acrescentar algum dado novo relacionado ao item 3.

4. Suas percepções sobre a sua atuação como OE:

4.1. Os conteúdos dados por você, nos momentos de formação, atenderam às suas expectativas?

- () Sim, plenamente. () Sim, parcialmente. () Não.

4.2. Caso você tenha marcado NÃO na resposta anterior, justifique o por quê.

4.3. Qual (is) a (s) dificuldade (es) encontrada (s) em relação à sua atuação como OE? (Você pode escolher mais de uma opção)

- ☐ O envolvimento e a participação dos professores deixaram a desejar.
- ☐ Inadequação do ambiente físico.
- ☐ Pouca relevância dos conteúdos estudados para a prática na sala de aula.
- ☐ Materiais de estudo insuficientes.
- ☐ Carga Horária do curso inadequada.
- ☐ Conciliar o trabalho da escola com os momentos de formação.
- ☐ Incerteza quanto ao recebimento da bolsa.
- ☐ Pouco espaço/tempo para troca de experiências.
- ☐ Falta de organização dos encontros.
- ☐ Não encontrei dificuldades. ☐ Outros.

4.4. Qual (is) o (s) ponto (s) positivo (s) encontrado (s) por você em relação à sua atuação como OE? (Você pode escolher mais de uma opção)

- ☐ O envolvimento dos professores.
- ☐ Ambiente físico adequado.
- ☐ Relevância dos conteúdos estudados para a prática na sala de aula.
- ☐ Materiais de estudo suficientes.
- ☐ Carga Horária do curso adequada.
- ☐ Disponibilidade para a formação.
- ☐ Bolsa como fator motivacional.
- ☐ Tempo para troca de experiências.
- ☐ Não percebi pontos positivos. ☐ Outros.

5. Sobre o acompanhamento do seu trabalho como OE:

5.1. Houve alguma forma de acompanhamento do seu trabalho na sala de aula? (via SE, Coordenador local, etc).

- ☐ Sim, plenamente. ☐ Sim, parcialmente. ☐ Não.

5.2. Qual a relevância do PNAIC para a aprendizagem dos alunos (o professor refletindo sobre sua prática pode possibilitar melhoria na aprendizagem do aluno)?

- ☐ Alta relevância. ☐ Moderada relevância. ☐ Baixa relevância.
- ☐ Nenhuma relevância.

5.3. Qual o grau de influência do acompanhamento do diretor escolar nas ações do PNAIC na sala de aula.

- ☐ Alta relevância. ☐ Moderada relevância. ☐ Baixa relevância.
- ☐ Nenhuma relevância.

6. A contribuição do PNAIC para a sua formação

6.1. Na sua percepção, o PNAIC contribuiu para a mudança da sua prática como formadoras?

- ☐ Sim, plenamente. ☐ Sim, parcialmente. ☐ Não contribuiu.

6.2. Como você percebe os conceitos de Alfabetização e letramento para a prática pedagógica do professor?

- ☐ Totalmente aplicados.
- ☐ Parcialmente aplicados.
- ☐ Pouco aplicados.
- ☐ Não aplicados.
- ☐ Não sei dizer.

6.3. Como você percebe as orientações metodológicas do curso no trabalho do professor?

- ☐ Totalmente aplicados.
- ☐ Parcialmente aplicados.
- ☐ Pouco aplicados.
- ☐ Não aplicados.
- ☐ Não sei dizer.

7. A formação do PNAIC e o desenvolvimento profissional:

7.1. A formação do PNAIC contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Sim, plenamente. ☐ Sim, parcialmente. ☐ Não contribuiu.

7.2. Fatores facilitadores do PNAIC que favorecem para o seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Alto nível da formação.
- ☐ Apoio por parte do gestor para a participação em cursos.
- ☐ Formação que promova o crescimento profissional (plano de carreira)
- ☐ Políticas de formação continuada significativas.
- ☐ Formação que promova o trabalho coletivo.
- ☐ Formação que proporciona momentos de reflexão sobre a prática.
- ☐ Envolvimento do professor cursista na formação.
- ☐ Formação que propicia a aprendizagem dos alunos.
- ☐ Não percebo aspecto facilitador na formação do PNAIC

7.3. Fatores dificultadores do PNAIC que não favorecem o seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Baixo nível da formação.
- ☐ Falta de apoio por parte do gestor para a participação em cursos.
- ☐ Formação que não promova o crescimento profissional (plano de carreira)
- ☐ Políticas de formação continuada pouco significativas.
- ☐ Formação que não promova o trabalho coletivo.
- ☐ Formação que não proporciona momentos de reflexão sobre a prática.
- ☐ Baixo envolvimento do professor cursista na formação.
- ☐ Formação que não propicia a aprendizagem dos alunos.
- ☐ Não percebo aspecto inibidor na formação do PNAIC.

8. A aprendizagem dos alunos:

8.1. Você teve acesso aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA no período de 2014 até hoje?

- ☐ Sim. ☐ Não.

8.2. Na sua opinião, como você percebe a formação do PNAIC em relação aos avanços da aprendizagem das crianças?

8.3. Na sua opinião, como você percebe a (s) política (s) de formação continuada para a alfabetização, em especial o PNAIC, em relação ao Desenvolvimento Profissional?

8.4. Na sua opinião, como você percebe o PNAIC para a prática docente?

8.5. Você teria disponibilidade em participar de uma entrevista?

- ☐ Sim. ☐ Não.

8.5. Deixe o seu contato de mais fácil comunicação - (telefone e *e-mail*) para combinarmos sobre a entrevista.

Apêndice 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ

Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSORES ALFABETIZADORES

- **Sobre a Professora**
- Fale um pouco sobre a sua formação e trajetória profissional (de trabalho em geral, desde o início da carreira).

- **Sobre a formação em geral**
- ✓ Qual a sua concepção de formação continuada e como deve ser a formação de professores para os anos iniciais, em especial para a alfabetização?
- ✓ Qual a importância do curso de formação continuada para sua profissão e para o trabalho com seus alunos?
- ✓ Como você vê a formação de professores promovida pelo Governo Federal e pelo município? Você participou de outros cursos de formação continuada? Quais?
- ✓ Há incentivos na escola e no município para a participação em eventos voltados para o ensino? Você pode dar algum exemplo?

- **Sobre o PNAIC**
- ✓ De forma geral, você poderia falar um pouco sobre o PNAIC? Você percebe o PNAIC como uma iniciativa positiva? Em qual/ais aspecto/s? Você percebeu aspectos negativos do PNAIC?
- ✓ Como se deu a sua participação no PNAIC? Você recebeu convite?
- ✓ Conte sobre experiências significativas que o PNAIC proporcionou para sua formação, para a aprendizagem dos alunos e para o seu desenvolvimento profissional.

- ✓ **O PNAIC, DPD e a aprendizagem dos alunos**
- ✓ Como você percebe a formação do PNAIC em relação ao seu trabalho como alfabetizador/a? Fale um pouco sobre isso?
- ✓ Você considera que o PNAIC contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?
- ✓ Você percebeu melhoria da aprendizagem dos alunos a partir do PNAIC?
- ✓ Há alguma forma de acompanhamento/monitoramento da sua prática pedagógica? Caso a resposta seja “Sim” especifique quem faz e como é feito esse acompanhamento.
- ✓ Você teria alguma sugestão para contribuir em relação aos cursos de formação, em especial ao PNAIC?
- ✓ Você considera que o PNAIC influenciou na aprendizagem das crianças?
- ✓ Houve avanços no processo de alfabetização?
- ✓ Você teria algo mais a dizer?

Apêndice 4

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTORES LOCAIS

- **Sobre o/a Gestor Local**
 - ✓ Fale um pouco sobre a sua formação e trajetória profissional.
- **Sobre as políticas de formação continuada**
 - ✓ Relate sobre as políticas de formação continuada - as que são ofertadas pelo governo federal e em relação às políticas locais de formação continuada (regularidades, continuidades, descontinuidades).
 - ✓ Como você percebe a relação federativa e o regime de colaboração entre os entes federativos para a chegada dessas políticas no município, no professor e na sala de aula? E em relação ao PNAIC, como foi essa relação?
 - ✓ Gostaria que você apontasse algumas dificuldades e as potencialidades percebidas por você para a realização da parceria do município com o governo federal/MEC, Estado/SEE e Instituições Formadoras.
 - ✓ Fale um pouco sobre as contrapartidas presentes no programa, como: bolsas, verbas, material didático.
- **Sobre a implementação do PNAIC no município**
 - ✓ Em relação ao PNAIC, como a política chegou ao município e as ações de gestão local para que a política chegasse aos professores e à sala de aula?
 - ✓ Quais os aspectos facilitadores e dificultadores, tanto na chegada da política no município, quanto nos momentos de formação?
 - ✓ Como você considera os papéis dos diversos atores do PNAIC (coordenador, OE e professoras alfabetizadoras como cursistas) delineados na política? E na prática?
 - ✓ Como você percebe a formação continuada em relação ao trabalho de alfabetizar (políticas federais, estaduais e locais)?
 - ✓ Você acredita que o PNAIC contribui para a formação e para o desenvolvimento profissional dos professores?
 - ✓ Quanto à aprendizagem das crianças, como você percebe a influência do PNAIC?
 - ✓ Você teria algo mais a dizer?

Apêndice 5

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDEADOR LOCAL

- **Sobre o/a Coordenador Local**
- ✓ Fale um pouco sobre a sua formação e trajetória profissional.

- **Sobre as políticas de formação continuada**
- ✓ Como você percebe as políticas de formação continuada promovidas pelo Governo Federal? (regularidades, continuidades, descontinuidades...)
- ✓ Gostaria que você apontasse algumas dificuldades e também as potencialidades percebidas por você em relação aos cursos de formação continuada que chegam no município.
- ✓ Aqui no município há oferta de políticas locais de formação de professores? Que programas você já participou? Em que perspectivas esses programas foram desenvolvidos ou se desenvolvem?

- **Sobre a implementação do PNAIC no município**
- ✓ Como o PNAIC chegou ao município, aos professores e à sala de aula? Relate um pouco sobre as suas ações e atribuições como coordenadora local do PNAIC.
- ✓ Fale um pouco sobre as contrapartidas presentes no programa, como: bolsas, verbas, material didático...se essas contrapartidas impactaram na/para a realização do curso e também para a participação das professoras.
- ✓ Como você avalia a formação do PNAIC no seu município? Quais os aspectos facilitadores e dificultadores, tanto na chegada da política no município, quanto nos momentos de formação? Quais avanços ou retrocessos são percebidos nas políticas de formação voltadas para os professores alfabetizadores?
- ✓ Em relação ao acompanhamento/monitoramento da sua prática pedagógica... como você avalia o acompanhamento do trabalho do/a professor/a na sala de aula?

- **Sobre o PNAIC e a prática dos professores**
- ✓ Como você percebe o envolvimento dos professores alfabetizadores com relação aos cursos de formação continuada, em especial em relação ao PNAIC?
- ✓ Em relação ao acompanhamento/monitoramento do professor que participou do PNAIC. Como você avalia o acompanhamento do trabalho do/a professor/a na sala de aula?
- ✓ O diretor da escola participa e acompanha as ações do PNAIC na sala de aula? Como se dá a relação entre o diretor/coordenador e o professor?
- ✓ Você teria alguma sugestão para a melhoria dos cursos de formação com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores.

Apêndice 6

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ORIENTADOR/A DE ESTUDO E FORMADOR/A

- **Sobre a trajetória acadêmica e profissional**
 - ✓ Fale um pouco sobre a sua formação e trajetória profissional.

- **Sobre as políticas de formação continuada**
 - ✓ Como você percebe as políticas de formação continuada promovidas pelo Governo Federal?
 - ✓ Que programas de formação continuada você já participou como cursista ou como formadora? Em que perspectivas esses programas foram desenvolvidos ou se desenvolvem?

- **Sobre a formação do PNAIC**
 - ✓ Como foi o processo de seleção para a participação como formadora? Você considera que esse critério atendeu o programa... a proposta de formação?
 - ✓ Em relação à formação do PNAIC, qual/ais a/s maior/es dificuldade/s encontrada/s? Quais os pontos fortes dessas formações?
 - ✓ Você percebeu, através das falas dos/as OEs, se o tamanho do município e/ou as demandas locais dos gestores influenciam nos resultados da política de formação? Em especial o PNAIC?
 - ✓ Como você avalia os momentos de formação do PNAIC o polo de Juiz de Fora/UFJF? .

- **Sobre a contribuição do PNAIC**
 - ✓ Através dos relatos e das atividades, você percebeu mudanças das práticas docentes a partir do PNAIC? Fale um pouco sobre isso e se os resultados dos alunos?
 - ✓ Como você vê a inter-relação entre o conteúdo da formação do PNAIC e a prática docente?
 - ✓ O PNAIC contribuiu para a formação e para o desenvolvimento profissional dos professores? Fale sobre...
 - ✓ De modo geral, como o PNAIC pode ser avaliado, principalmente em relação à aprendizagem das crianças?
 - ✓ Você gostaria de complementar sua fala?

Apêndice 7

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a: _____

Vimos, por meio deste convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: O PNAIC NO CONTEXTO DE DOIS MUNICÍPIOS DE MINAS GERAIS: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?

Pesquisadores: Doutoranda: Lenise Teixeira de Sousa <lenise_sousa@yahoo.com.br>

Orientadora: Prof^a Dr^a. Isabel Lelis <lelis.isabel@gmail.com>.

Coorientadora: Prof^a Dra. Silvana Mesquita/ <silvanamesquita@puc-rio.br>

Justificativa: A pesquisa se justifica diante das necessidades de se entender a relação da política pública de formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

Objetivos: O objetivo principal é responder quais os sentidos do PNAIC para o desenvolvimento profissional do/a professor/a alfabetizador/a e para a aprendizagem dos alunos em dois municípios de Minas Gerais: Juiz de Fora e Matias Barbosa. Buscaremos ainda perceber os pontos de aproximação e distanciamento na gestão de políticas locais nesses dois municípios com instituições administrativas e características populacionais distintas.

Metodologia: Serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) aplicação de questionários *online* aos professores alfabetizadores e aos orientadores dos dois municípios; 2) Entrevistas, através de áudio-gravação, com duração média de 1 hora aos agentes dos dois municípios (professora formadora, professores alfabetizadores, representantes da Secretaria de Educação, orientadores de estudo e coordenadores locais do PNAIC); 3) Levantamento de dados e documentos junto às prefeituras de Matias Barbosa, Juiz de Fora e coordenadora adjunta do PNAIC/Polo UFJF.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos do doutorando por um período 5 (cinco) anos.

Desconfortos e riscos possíveis: Os participantes da pesquisa não serão submetidos a riscos físicos ou morais previstos, pois as questões debatidas se relacionam ao cotidiano do processo educacional do Programa de Formação de Professores, o PNAIC. Caso os respondentes desejarem não falar sobre algum assunto da entrevista, será garantida a liberdade de escolha. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada, serão identificados com nomes fictícios.

Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, consoante com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde na Resolução de nº 510 de 7 de abril de 2016.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que essa investigação contribua com reflexões e ações sobre a política de formação de professores; sobre o campo do exercício da docência no processo de alfabetização das crianças, bem como, para fomentar as discussões sobre a formação continuada com enfoque no desenvolvimento profissional do/a professor/a alfabetizadora/a.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

OBS.: Este termo é assinado em 2 (duas) vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos dos pesquisadores.

Lenise Teixeira de Sousa (Doutoranda)

Isabel Lelis (Orientadora)

Silvana Mesquita (Coorientadora)

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel.: _____

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

Apêndice 8

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RJ Programa de Pós-Graduação em Educação

CONVITE

O objetivo deste é **convidar vocês**: professores, coordenadores, diretores e vice-diretores, que cursaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no **período de 2013 a 2015 (OEs e PAs)**, a **participar da minha pesquisa de doutorado**, vinculada ao PPGE/ PUC-Rio, intitulada *O PNAIC NO CONTEXTO DE DOIS MUNICÍPIOS DE MINAS GERAIS: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?*

Após o aceite ao convite solicito, por gentileza, que você faça contato comigo que enviarei o link do questionário on-line, via e-mail e/ou whatsapp, como preferir.

As informações serão utilizadas para fins acadêmicos e a identidade dos respondentes será preservada.

Solicito seu apoio na divulgação através de sua rede de relacionamento e sua participação na pesquisa.

Atenciosamente.

Lenise Teixeira de Sousa

Doutoranda da PUC- Rio e Prof^a da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Contatos: Celular/whatsapp: **99XXX.XXXX**

E-mail: **lenise_sousa@yahoo.com.br**